



Ortaokul Ders Kitapları Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanındaki Konuların Gerçekçi Matematik Eğitimi İlkelerine Göre Analizi¹

Analysis of Topics in the Field of Geometry and Measurement in Secondary School Textbooks According to the Principles of Realistic Mathematics Education

Ebru KORKUTAN

Öğretmen ◆ Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas ◆ ebru.kanburoglu@gmail.com ◆ ORCID: 0000-0002-9705-3533

Gülçin OFLAZ

Dr. Öğr. Üyesi ◆ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü ◆ erengulcin3@hotmail.com ◆ ORCID: 0000-0002-5577-712X

Özet

Araştırmanın amacı, ortaokul matematik ders kitaplarında geometri ve ölçme öğrenme alanlarında gerçekçi matematik eğitimi ilkelerine ne sıklıkla rastlandığını belirlemektir. Bu amaçla çalışmada doküman analizi tekniği benimsenmiştir. Çalışma kapsamında incelenecek kitaplar ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, farklı yayınevlerine ait dört kitabın geometri ve ölçme alanında bulunan 720 görev incelenmiştir. Ders kitaplarındaki görevler, araştırmacıların hazırlamış olduğu kodlama matrisine göre analiz edilmiştir. Bu matrisin oluşturulmasında gerçekçi matematik eğitiminin ilkeleri olan aktivite, gerçeklik, sarmal yapı, seviye, etkileşim ve rehberlik esas alınmıştır. Bu ilkelerin özelliklerini kitapta yansıtabilecek kodlar belirlenmiş ve kodlama matrisi oluşturulmuştur. Belirlenen matematik kitaplarındaki görevler kodlama matrisi doğrultusunda incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen verilere ait frekans ve yüzde değerleri grafikler vasıtasıyla sunulmuştur. Çalışmanın sonucuna göre, matematik öğretim programının temel hedefleri ile hazırlanmış ders kitaplarının içeriklerinin paralellik gösterebilmesi için ders kitaplarında öğrencilerin aktif olduğu, yaratıcı düşünebilme ve sosyal becerilerini geliştirebilecekleri görevlerin sayısı artırılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Gerçekçi Matematik Eğitimi, Matematik Ders Kitabı İnceleme, Doküman Analizi

Abstract

The study aims to examine the frequency of realistic mathematics education principles in the fields of geometry and measurement in secondary school mathematics textbooks. The current study, which has a qualitative research design, adopted the document analysis technique. The textbooks were selected based on the criterion sampling technique. In this context, 720 geometry and measurement tasks in four textbooks by different publishers were examined. The tasks in the textbooks were analyzed according to the coding matrix prepared by the researchers. The coding matrix was constructed by considering the key principles of Realistic Mathematics Education (RME), namely activity, reality, hierarchy, interconnection, interaction, and guidance. Codes reflecting the characteristics of these principles in the textbooks were determined, and the coding matrix was created. The

¹Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Gülçin OFLAZ danışmanlığında Ebru KORKUTAN tarafından hazırlanan "Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Geometri Ve Ölçme Öğrenme Alanındaki Konuların Gerçekçi Matematik Eğitimi İlkelerine Göre Analizi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

tasks in the selected textbooks were examined in line with the coding matrix. The coding matrix focused on capturing the essential characteristics of RME principles. The findings, including frequency and percentage values, were presented using graphical representations. The findings highlighted the varying degrees of adherence to RME principles across different grade levels. According to the results of the study, it was suggested that the number of tasks in which students can actively participate and develop their creativity and social skills should be increased in the textbooks. Thus, the content of the textbooks and the basic objectives of the mathematics curriculum can be made compatible.

Keywords: Realistic Mathematics Education, Mathematics Textbook Review, Document Analysis

1. Giriş

Matematik eğitimi yalnızca matematiksel kuralları ve bilgileri bilen değil aynı zamanda öğrendiği bilgileri uygulayabilen, problemler çözebilen ve öğrendiği bilgiler arasında ilişkiler kurabilen insanlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Olkun ve Toluk, 2003). Öğrencide geliştirilmesi gereken bu becerilerin güncellenen öğretim programlarında da geliştirilmesi gereken temel beceriler içinde yer aldığı görülmektedir. Matematik öğretim programları, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlayıcı ve öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarına aktarabilmelerini destekleyici niteliktedir (MEB, 2018). Ders kitapları, öğretim programlarının amaçlarını gerçekleştirmede kullanılan önemli materyallerden biri olarak değerlendirildiğinden, GME ilkeleri doğrultusunda hazırlanan matematik öğretim programları aynı zamanda ders kitaplarını da etkilemektedir (Karakuzu, 2017). GME yaklaşımının temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında konuların ardışık ve bütünsel bir şekilde ele alınması, disiplinler arası işbirliğinin olması, öğrencilerin grup aktivitelerinde bulunması, bilgilerin hazır olarak sunulması yerine belirli yönergelerle öğrencilerin kendilerinin bilgiye ulaşması gerekmektedir (Akkuş, 2020). Matematik kapalı bir sistem olmadığından öğretimi de buna uygun şekilde yapılmalıdır. Kendi hayatıyla ilişki kurabileceği bir bağlamda sunulan problemlere kendi çözüm stratejilerini geliştirebilecekleri, 'matematiği yaparak' kendi anlamını oluşturabilecekleri bir ortamda matematik öğretimi gerçekleştirilmelidir (Oflaz, 2022). Matematik öğretim programının ve GME yaklaşımının ortak ilkeleri göz önüne alındığında, öğretmenlerin ve öğrencilerin geleneksel yaklaşımlara göre görevlerinin değiştiği; öğrencilerin aktif, problem çözen, araştıran, sorgulayan; öğretmenlerin ise teşvik edici, yol gösterici, gerçek yaşam durumlarını sunan ve etkinlikler oluşturan roller üstlendiği görülmektedir (Atasoy, 2017). Dolayısıyla öğretmen ve öğrencilerin öğretim ortamında değişen rollerinin göz önüne alınarak ders kitaplarının da öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçları düşünülerek hazırlanması gerekliliği doğmaktadır.

GME yaklaşımının temelinde Freudenthal (1973) matematiği tamamlanmış bir ürün değil, gelişmeye devam eden bir bilgi bütünü olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla öğretimi de gerçekliğin matematik sembolleri ve nesnelere ile ifade edilmesi şeklinde gerçekleştirmelidir. O halde matematik, en iyi yapılarak öğrenilir ki Freudenthal bunu gerçeğin matematikleştirilmesi olarak adlandırmıştır. GME'de matematiğin nasıl öğretilmesi gerektiği ve nasıl öğrenileceği ile ilgili altı temel öğretim ilkesi sunulmuştur (Van Den Heuvel-Panhuizen, 1998). Matematik öğrenme öğrencilerin kendi deneyimleri sonucunda gerçekleşmektedir. Aktivite ilkesi ile açıklanan bu durum, öğrencilerin önceki bilgileriyle ilişkilendirmeler yaparak yeni bilgilerini kendileri oluşturduklarını ifade etmektedir. Bu ilişkilendirme gerçek yaşam durumları ile yapıldığında öğrenci için daha anlamlı olacaktır. Çünkü kendi yaşamı ile ilişkilendirdiğinde öğrencinin o bilgiyi özümsemesi daha kolay olacaktır. O halde öğretime öğrencinin çevresinde görmesi muhtemel bir problem durumu ile başlanmalıdır. GME'de bu durum gerçeklik ilkesi ile açıklanmaktadır. Öğrenciler kendi deneyimleri sonucunda bilgilerini oluştururlarken çeşitli anlama seviyelerinden

geçmektedirler. Bu geçişler, öğrenci seviyesine uygun olarak basitten zora ve somuttan soyuta olacak şekilde gerçekleşmelidir. Öğretim ortamını düzenleyen öğretmen, öğrencinin bilgisini oluşturmaya bu şekilde yardım etmelidir. Bu durum GME’de seviye ilkesi ile açıklanmaktadır. Bu şekilde öğrencinin ilişkilendirme yapabileceği ve seviyesine uygun bir eğitim ortamı tasarlanırken matematik konularının eklemeli yapısı ve birbiri ile ilişkisi göz ardı edilmemelidir. Bir konu diğerinin sonucu ve bir diğerinin de nedeni olarak öğretildiğinde konular birbirinden bağımsız olarak algılanmaz ve anlamlı öğrenme gerçekleşir. Bu ilke de sarmal yapı ile açıklanmaktadır. GME’de gerçek yaşam durumları ile ilişkilendirerek öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaları esastır. Ancak bu durum sadece bireysel çalışmalarla değil grup çalışmaları ile de desteklenmektedir. Öğrenciler, öğrendikleri bilgileri arkadaşları ile paylaşarak fikir alışverişinde bulunmalıdırlar. Böylece akran öğrenmesi sayesinde öğrenmenin artırılabilmesi gibi öğrencinin sosyal becerilerinin de gelişimi sağlanabilir. Bu durum ise etkileşim ilkesi ile açıklanmaktadır. Bahsedilen tüm bu öğretim ortamının tasarlanmasını ise öğretmen yapmaktadır. Öğretmenler öğrencilere uygun başlangıç noktalarını seçme, öğrenme etkinlikleri hazırlama, uygun modellere karar verme ve anlaşılmayan durumlarda sorunu çözmek yerine sorunu çözmek için yol gösterme gibi durumlarda rehber konumundadır.

Öğretim programları tarafından belirlenmiş olan kazanımlara ulaşmak için öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan materyallerden biri ders kitaplarıdır. Ders kitapları, kullanılan materyaller içerisinde ulaşımı ve kullanımı en kolay olan materyaldir. Bu nedenle ders kitaplarının hazırlanması ve kullanılması aşamalarına özen gösterilmesi gerekmektedir (Yükselen, 2006). Yüksel’e (2010) göre, öğretmenler neyi, hangi sıra ile ve ne oranda anlatacakları konusunda ve derse hazırlık aşamasında ders kitaplarından faydalanmaktadır. Öğrenciler ise derse hazırlıklı gelebilme, anlatılan konulara düzenli bir şekilde ulaşabilme, ödevler ve grup çalışmaları yapma gibi konularda ders kitaplarından faydalanmaktadır. Güncellenen öğretim programlarının belirlediği hedeflere tam ulaşabilmesi için hedeflere uygun öğretim ortamlarının oluşturulması ve derslerde kullanılan materyallerin de hedeflere uygun olması gerekmektedir (Erdoğan, 2018). Zihinsel beceriler, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve ilişkilendirme yapabilme gibi becerilerin kazandırılmasında bütün okul derslerinin etkili olmasına rağmen matematik dersinin diğerlerinden daha etkili olduğu söylenebilir (Özsoy, 2002). Bu fikre paralel olarak da matematik ders kitaplarının diğer ders kitaplarına göre daha önemli bir konumda bulunduğu düşünülebilir. Çakır’a (2006) göre, matematik öğretiminde öğrencilerin aktif katılımları, ilişkilendirme ve genelleme yapabilmeleri ve problem çözme süreçlerini yönetebilmeleri gerekmektedir. Ders kitaplarının ise istenilen matematiksel becerileri geliştirici ortamları sağlayacak şekilde hazırlanması matematik öğretiminde ders kitaplarının kullanımını arttırıcı niteliktedir (Yekrek, 2019). Buna karşın hazırlanan matematik ders kitaplarının karmaşık, anlaşılması zor ve öğrencilerin günlük hayatlarından kopuk bilgilerle dolu olması öğrencilerin matematikten uzaklaşmalarına ve olumsuz tutum sergilemelerine neden olmaktadır (Yeğit, 2020). Ayrıca ders kitaplarında öğrencileri değerlendirme amacıyla hazırlanan ölçme değerlendirme sorularının öğrencilerin gerçek yaşantılarında karşılaştıkları problem durumlarına uygun hazırlanması, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük hayatta nerede kullanacaklarını görecekları çalışmalara katılmalarını sağlar (Altun, 2015). Öğrencilerin aktif olabilecekleri yaş dönemlerinde ders kitaplarının onlara hazır bilgiler sunmakla yetinmeyip öğrencileri araştırma yapmaya, yaratıcı düşünmeye ve günlük hayatla ilişki kurmaya yönlendirici etkinlikler sunması gerekmektedir (Argüden, 2003). Özet olarak, matematik ders kitaplarının hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından etkin kullanımını sağlamak için kitaplardaki içeriklerin öğrencilerin zihinsel süreçlerini destekleyici nitelikte olması gerekmektedir.

Öğretmenler ve öğrenciler için yardımcı bir materyal olan ders kitaplarının GME ilkeleri doğrultusunda hazırlanmaları önem teşkil etmektedir. Öğrencilerin dikkatlerinin çekildiği giriş kısmında, ilgili kavramların açıklandığı gelişme kısmında ya da ders sonunda öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğinin belirtilmesinde GME etkinliklerine yer verilmesi önemli görülmektedir. Zira giriş ve gelişme aktiviteleri, öğretmenin işini kolaylaştıran, dersi düzenleyen ve rehberlik eden bir yapıda olmalıdır. Dersin öğretim amaçlarının başarısını büyük ölçüde belirleyen giriş ve gelişme aktivitelerinden sonra değerlendirme de konunun ne kadar öğrenildiği araştırılmalı ve müfredatın amacına ulaşip ulaşmadığı belirlenmelidir (Demirdöğen ve Kaçar, 2010). Yapılan literatür taraması sonucunda, GME ilkelerinin ders kitaplarında incelendiği çalışmalara rastlanmıştır (Akkuş, 2020; Akran, 2022; Atasoy, 2017). Bu çalışmalardan farklı olarak mevcut araştırmada ortaokul seviyesinde yer alan bütün sınıf seviyeleri aynı öğrenme alanı için incelenerek araştırmaya bütünlük kazandırılmıştır. GME'nin birbiriyle ilişki ilkesi düşünüldüğünde, matematiksel konuların birbirinden bağımsız olmadığı ve konuların hem kendi içerisinde hem de başka konularla ilişkili olduğu görülür. Geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan konuların 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde ardışık olarak incelenmesi, araştırmanın daha kapsamlı olmasını destekleyici niteliktedir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanlarındaki konularda GME temel ilkelerine ne sıklıkla rastlandığını belirlemektir. Bu doğrultuda araştırılacak olan alt problemler ise şu şekildedir:

1. 5. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanlarındaki görevlerde gerçekçi matematik eğitimi ilkelerine ne sıklıkta rastlanmaktadır?
2. 6. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanlarındaki görevlerde gerçekçi matematik eğitimi ilkelerine ne sıklıkta rastlanmaktadır?
3. 7. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanlarındaki görevlerde gerçekçi matematik eğitimi ilkelerine ne sıklıkta rastlanmaktadır?
4. 8. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanlarındaki görevlerde gerçekçi matematik eğitimi ilkelerine ne sıklıkta rastlanmaktadır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma olarak yürütülen bu çalışmanın deseni doküman analizi olarak belirlenmiştir. Karasar'a (2005) göre doküman analizi, belirlenen amaç doğrultusunda kaynakları detaylı bir şekilde inceleyip analiz etmeye dayanır. Alan yazında bağımsız bir yöntem olarak kullanılabilen doküman analizi, dokümanları incelemek ve değerlendirmek amacıyla sistematik bir anlam çıkarma, anlayış geliştirme ve ampirik bilgi oluşturmak için verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla bu süreçte dokümanlardaki verilerin bulunması, seçilmesi, anlamlandırılması ve bir sentez oluşturulması amaçlanmaktadır (Bowen, 2009; Sak vd., 2021). Bu çalışmada, ortaokul matematik ders kitapları incelenip GME ilkelerine hangi sıklıkta yer verildiği analiz edildiği için doküman analizi deseni benimsenmiştir.

2.2. Araştırma Dokümanları

Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada esas alınan ölçütler, kitapların 2018 yılı matematik öğretim programına uygun olması ve yaygın olarak kullanılıyor olmasıdır. Bu doğrultuda 2020-2021 eğitim öğretim yılında Talim Terbiye Kuruluğu

Başkanlığınca onaylanan 5. sınıf seviyesinde iki ders kitabı içerisinde seçilen Tuna Yayıncılık, 6. sınıf seviyesinde üç kitap içerisinde seçilen Öğün Yayıncılık, 7. sınıf seviyesinde iki kitaptan seçilen Ekoyay Yayıncılık ve 8. sınıf seviyesinde üç kitaptan seçilen Kök-e Yayıncılık tarafından basılan ders kitapları araştırma kapsamında incelenmiştir. Bütün sınıf seviyeleri için aynı yayınevi tarafından basılan ders kitapları mevcut olmadığı için farklı yayınevleri tarafından yayımlanan ders kitapları incelenmiştir. Ayrıca konular arasındaki ardışıklığın ve konuların anlatımının sınıf seviyelerine göre nasıl değiştiğinin daha net gözlemlenebilmesi için bütün ortaokul sınıf seviyelerindeki matematik ders kitapları incelenmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada, belirlenen matematik kitaplarındaki geometri ve ölçme konularında GME ilkelerine hangi sıklıkla yer verildiği araştırılmıştır. Bu amaca uygun verilerin toplanması için ilk olarak her bir sınıf seviyesinde yer alan geometri ve ölçme konuları belirlenmiştir. Konular belirlendikten sonra konular içerisindeki görevlerin kullanım amacına göre sınıflandırması yapılmıştır. Matematik ders kitaplarındaki giriş kısmında verilen güncel bilgiler, okuma metinleri, günlük hayat örnekleri gibi görevler derse giriş bölümü görevleri; çözümlü örnekler, etkinlikler, problemler, bilgi kutuları gibi bölümler dersin gelişme bölümünde kullanılan görevler; konu sonlarında verilen çalışma soruları ve ünite değerlendirme soruları ise ders sonunda değerlendirme amaçlı kullanılan görevler olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma süresince ders kitaplarında yer alan çözümlü örnek, etkinlik, alıştırmalar soruları, problemler gibi çalışmalar matematiksel görev olarak isimlendirilmiştir. Matematiksel görevler, akıl yürütme becerilerini destekleyerek öğrencilerin kavramsal ve işlemsel becerilerini geliştiren problemler, sorulardır (Brousseau, 1997). Ders kitaplarında yapılan genel sınıflandırmanın ardından belirlenen görevler sayısal veriler ile gösterilmiştir ve GME'nin temel altı ilkesinin karakteristik özelliklerini yansıtacak şekilde belirlenmiş kodların yer aldığı kodlama matrisi doğrultusunda kodlanmıştır. Elde edilen veriler grafikler yardımı ile gösterilmiştir. Sınıflandırma aşamaları her bir sınıf seviyesine ait ders kitabı için ayrı ayrı uygulanmıştır ve kitaplarda yer alan farklılıklara dikkat edilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

2018 yılında MEB tarafından yapılan müfredat güncellemesi ile beraber ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde yer alan konu başlıkları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Yayınevlerine Göre Kullanılan Ders Kitaplarında Yer Alan Ünite Ve Konu Başlıkları*

<i>Yayıncılık ve Sınıf</i>		<i>Konu</i>
Tuna Yayıncılık 5. sınıf	4. Ünite	-Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler -Üçgenler ve Dörtgenler
	5. Ünite	-Uzunluk ve Zaman Ölçme
	6. Ünite	-Alan Ölçme -Geometrik Cisimler
Öğün Yayıncılık 6. sınıf	5. Ünite	-Açılar -Alan Ölçme
	6. Ünite	-Çember -Geometrik Cisimler -Sıvı Ölçüleri
	5. Ünite	-Doğrular ve Açılar -Çokgenler -Çember ve Daire
Ekoyay Yayıncılık 7. sınıf	6. Ünite	-Cisimlerin Farklı Yönlerden Görünümleri
Kök-e Yayıncılık 8. sınıf	5. Ünite	-Üçgenler -Eşlik ve Benzerlik
	6. Ünite	-Dönüşüm Geometrisi -Geometrik Cisimler

Tablo 1’de görüldüğü gibi 5. sınıfta üç üniteye geometri ve ölçmeye yer verilmiştir. Temel geometrik kavramlar ve çizimler, üçgenler ve dörtgenler, uzunluk ve zaman ölçme, alan ölçme ve geometrik cisimler bu sınıf seviyesinde geometri ve ölçme öğrenme alanını oluşturan konu başlıklarıdır. 6. sınıf seviyesinde yer alan konu başlıkları açılar, alan ölçme, çember, geometrik cisimler ve sıvı ölçmedir. 7. sınıf seviyesinde konu başlıkları doğrular ve açılar, çokgenler, çember ve daire ve cisimlerin farklı yönden görünüşleri geometriye ait konu başlıklarıdır. 8. sınıf seviyesinde ise üçgenler, eşlik ve benzerlik, dönüşüm geometrisi ve geometrik cisimler konu başlıklarına yer verilmiştir.

2.4. Kodlama Matrisinin Oluşturulması

Yapılan araştırma süresince GME temel ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu ilkeler aktivite, gerçeklik, seviye, sarmal yapı, etkileşim ve rehberlik ilkeleridir. İlkelerin çalışmaya uygun olacak ve ders kitaplarında gözlemlenebilecek temel özelliklerine odaklanılmıştır. Örneğin rehberlik ilkesi, öğretmenlerin öğrencilere rehber olması gerektiğini belirten bir ilkedir. Çalışma, ders kitabı incelemesi olduğundan öğretmenin rehberliği gözlemlenememektedir. Araştırılan alt problemler, her sınıf seviyesinde geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan görevlerin temel altı ilkeyi ne sıklıkla yansıttığı yönünde hazırlanmıştır. Ders kitaplarının gerçekçi matematik eğitimi ilkelerini ne ölçüde içerdiğini ortaya koyan kodların belirlenmesi için öncelikle araştırmacılar tarafından alan araştırması yapılmış ve her bir ilkeyi yansıtan

kodlar oluşturulmuştur. Uzman görüşünün alınması için oluşturulan kodlar alanında uzman üç matematik eğitimcisine ve bir matematik öğretmenine gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin; rehberlik ilkesinde yer alan “Ders kitabında yer alan matematiksel içerikte öğretmen edilegendir” kodu çıkarılarak ilkedeki kod sayısı azaltılmıştır. Benzer şekilde etkileşim ilkesindeki “Ders kitabında yer alan etkinliklerle öğrencinin hem kendi öğrenmesinden hem de başkalarının öğrenmesinden sorumlu olduğunun fark etmesi sağlanmaktadır” kodu çıkarılarak ilkedeki kod sayısı üçe düşürülmüştür. Uzman görüşleri tek tek değerlendirilerek yapılan düzenlemeler sonucunda kodlama matrisi tekrar bir matematik öğretmeni ve bir uzman görüşüne sunulmuştur.

Tablo 2. GME İlkelerine Göre Hazırlanmış Kodlama Matrisi

GME İlkeleri	Kodlar
Aktivite İlkesi	<p>1. Ders kitabı matematiksel kavramlara öğrencinin kendi denemeleri ve gözlemleri sonucu ulaşmasına imkân vermektedir.</p> <p>2. Ders kitabı öğrencinin öğreneceği yeni bilgiye, önceki bilgisi ile ilişkilendirme yaparak ulaşmasına imkân vermektedir.</p> <p>3. Ders kitabında yer alan içerik, öğrencilerin kendilerine özgü öğrenme yolu geliştirebilmelerine imkân sağlamaktadır.</p> <p>4. Ders kitabında yer alan içerikte öğrenciler, birden çok çözüm yolu ile sonuca ulaşabilmektedir.</p>
Gerçeklik İlkesi	<p>1. Ders kitabında yer alan içerik, gerçek hayat durumlarına yer vermektedir.</p> <p>2. Ders kitabında yer alan içerik, gerçek hayatla ilişki kurularak zihinde canlandırılabilir durumdur.</p> <p>3. Ders kitabı öğrencinin gerçek hayat problemleri çözerek matematiği günlük hayatta karşılaşması muhtemel durumlara uygulama yeteneği kazanmasına imkân vermektedir.</p> <p>4. Ders kitabında yer alan içerik, matematikleştirmeye imkân vermektedir.</p> <p>5. Ders kitabında yer alan içerikte öğrencinin günlük hayatta kullanabileceği matematiksel kavramlara yer verilmektedir.</p>
Seviye İlkesi	<p>1. Ders kitabında yer alan içeriği öğrenci için daha anlamlı hale getirmek amacıyla somut modeller kullanılmaktadır.</p> <p>2. Ders kitabı öğrencinin informal bağlamsal problemlerin çözümünden formal matematik bilgilerini oluşturmasına imkân vermektedir.</p> <p>3. Ders kitabındaki içerik, öğrencilerin hazır bulunuşluğu dikkate alınarak oluşturulmuştur.</p> <p>4. Ders kitabındaki içerikte yer alan matematiksel durum, görselleştirilerek öğrenci için daha anlamlı hale getirilmektedir.</p>
Sarmal Yapı İlkesi	<p>1. Ders kitabında matematiksel kavramlar birbiri ile ilişkilendirilerek sunulmuştur.</p> <p>2. Ders kitabında yer alan içerik, öğrencinin çoklu temsillerle gösterim yapmasına imkân vermektedir.</p> <p>3. Ders kitabında yer alan içerik, öğrencilerin matematiksel yapı ve ilişkileri fark etmesine yardımcı olmaktadır.</p>

<i>GME İlkeleri</i>	<i>Kodlar</i>
	4.Ders kitabında yer alan içerik, tutarlı bir şekilde sunulmuştur. 5.Ders kitabında sunulan herhangi bir matematiksel kavram, diğer disiplinlerle ilişkilendirilerek sunulmuştur.
Etkileşim İlkesi	1.Ders kitabında yer alan içerik, öğrencilere stratejilerini ve keşiflerini paylaşmaları için imkân vermektedir. 2.Ders kitabında yer alan içerik, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesi desteklenmektedir. 3.Ders kitabında yer alan içerik, öğrencilerin grup şeklinde çalışarak iş birliği yapmalarına imkân vermektedir.
Rehberlik İlkesi	1.Ders kitabında yer alan içerik kavram oluşturma ve anlamlandırmada öğretmenin öğrenciye rehberlik etmesini sağlayacak biçimde oluşturulmuştur.

Kodlama matrisinin son hali ortak görüşler çerçevesinde şekillendirilmiştir ve Tablo 2’de görülmektedir. Ders kitaplarında yer alan matematiksel görevlerin sınıflandırılması ve sayısal gösterimleri tamamlandıktan sonra her bir görev hazırlanan kodlama matrisi doğrultusunda kodlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği benimsenmiştir. İçerik analizinde, yazılı belgelerin içeriğinin incelenerek benzer ve birbiri ile ilişkili kavramlar doğrultusunda bir araya getirilmesi ile elde edilen verilerin sayısallaştırılarak okuyucuya daha anlaşılır ve bütünsel şekilde sunulması hedeflenmektedir (Ekiz, 2003). Yapılan araştırmada, ilk olarak ders kitaplarındaki görevlerin genel sınıflandırması ders planı aşamalarına göre yapılmıştır. Bu bağlamda sınıf seviyelerinde yer alan görevler ders planı aşamaları göz önüne alınarak giriş, gelişme ve değerlendirme bölümleri ekseninde kodlanmıştır. Sonrasında belirlenen görevler hazırlanan kodlama matrisi doğrultusunda GME ilkelerine göre analiz edilmiştir.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda tekrarlı incelemeler, araştırmanın inandırıcılığını arttıran yöntemlerden biridir (Uyaniker, 2021). Ders kitaplarındaki matematiksel çalışmaların incelenmesi üç ay ara ile iki kez araştırmacılar tarafından tekrarlanmıştır. Uygun olan değişiklikler, eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır. Yapılan tekrar incelemeler sayesinde gözden kaçan ve eklemeyi unutulmuş yerler çalışmaya dâhil edilerek çalışmaya katkı sağlanmıştır. Ayrıca yapılan kodlamalar ve elde edilen verilerin analizinde alanında uzman olan kişilerden yardım alınarak ayrı ayrı kodlamalar yapılmıştır. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar arasında farklılıklar ve benzerlikler belirlenerek üzerine tartışmalar yapılmıştır ve ortak bir karara varılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen en az %80 benzerlik kriterine uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmanın transfer edilebilirliğini kuvvetlendirmek için çalışmada kullanılan ders kitapları, oluşturulan kod ve temalar ve yapılan analizlerin sonuçları örneklerle desteklenerek ayrıntılı bir şekilde grafikler ve sayısal değerlerle sunulmuştur.

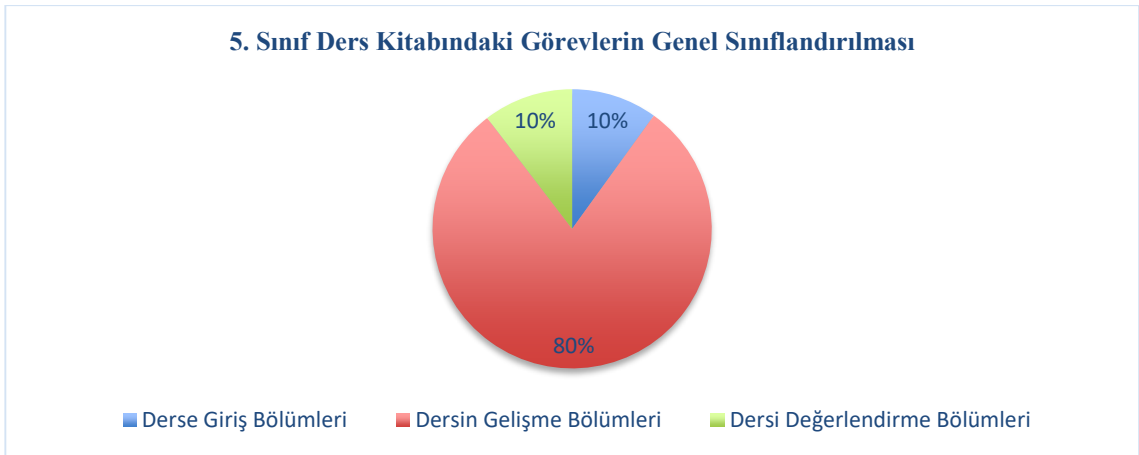
3. Bulgular

Bu araştırmada, ortaokul matematik ders kitaplarında geometri ve ölçme öğrenme alanında GME ilkelerine ne sıklıkla rastlandığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla 5, 6, 7 ve 8. sınıf matematik ders kitaplarının GME ilkelerine göre incelenmesine ait bulgulara bu bölümde verilmiştir.

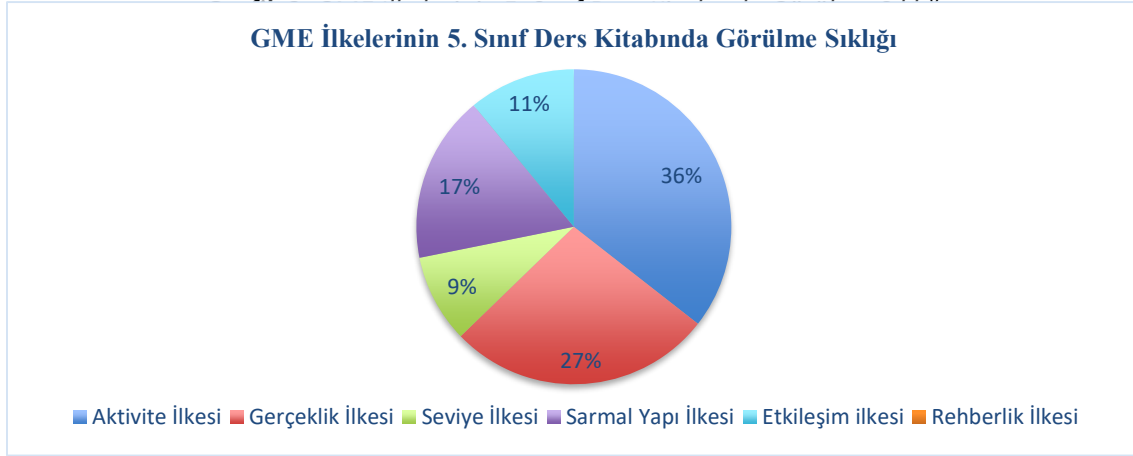
3.1. Beşinci Sınıf Ders Kitaplarının GME ilkelerine göre incelenmesi

5.sınıf seviyesinde incelenen ders kitabında yer alan matematiksel görevler konuya giriş kısımları, uyarı bölümleri, bilgi bölümleri, teknoloji kısımları, örnekler, etkinlikler, alıştırmalar ve ünite değerlendirme soruları şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda 221 görev incelenmiştir. Görevler GME ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmeden önce ders planı aşamaları (giriş, gelişme ve değerlendirme bölümleri) göz önüne alınarak sınıflandırılmıştır. Grafik 1'de görüldüğü gibi 221 görevin 22 tanesi (%10) konuya giriş kısmında; 176 tanesi (%80) dersin gelişme kısmında; 23 tanesi (%10) ise değerlendirme kısmında bulunmaktadır.

Grafik 1. 5. Sınıf Ders Kitabındaki Görevlerin Genel Sınıflandırılması



Konuya giriş kısımları, öğrencilerin konuya dikkatini çekerek öğrenciyi derse hazırlamak amacı ile oluşturulmuş kısımlardır. Konuya giriş kısımlarının devamında öğrencilere konuya ait kavramlar sunulmaya başlanmaktadır. Konunun öğrencilere sunulması uyarı, teknoloji, etkinlik ve örneklerle sağlanmıştır. Bu kısımlar ise dersin gelişme bölümü olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin öğrendiği bilgileri pekiştirilmesi amacıyla alıştırmalar ve ünite boyunca öğrenilen bilgilerin uygulanmasını sağlamaya yönelik de ünite değerlendirme bölümleri dersi değerlendirme temasında sınıflandırılmıştır. Alıştırma ve ünite değerlendirme bölümünde yer alan görevler, genel olarak dersin gelişme bölümünde yer verilen görevlere benzer nitelikte olup sadece sayısal değişikliklerin yapıldığı soru tiplerinden oluşmaktadır.



Grafik 2’de görüldüğü gibi beşinci sınıf ders kitabındaki 221 görevde % 36 oranında aktivite, % 27 oranında gerçeklik, % 17 oranında sarmal yapı, % 11 oranında etkileşim ve % 9 oranında seviye ilkesine uygun kodlara rastlanırken, rehberlik ilkesi gözlemlenmemiştir. Ders kitabında en sıklıkla gözlemlenen ilkenin aktivite ilkesi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerine aktif olarak katılım sağlamalarının desteklendiği tespit edilmiştir. Buna karşın öğrenciler için görselleştirmelerin ve somut materyal kullanımlarının yeteri kadar desteklenmediği yorumu ise en az sıklıkla gözlemlenen ilkenin seviye ilkesi olmasından elde edilmektedir. Ayrıca öğrenciler için yeteri kadar grup çalışmasına yer verilmediği ve problemlerin öğrencilerin formal bilgilerini oluşturmasına yardımcı nitelikte olmadığı da verilen kodların sıklığından anlaşılmaktadır.

5. sınıf kitaplarının incelenmesi sonucu aktivite ilkesinin “Ders kitabı matematiksel kavramlara öğrencinin kendi denemeleri ve gözlemleri sonucu ulaşmasına imkân vermektedir” kodu için şu örnek göreve yer verilebilir;

Şekil 1. 5. Sınıf Matematik Ders Kitabında Aktivite İlkesi İçin Görev Örneği (Tuna Yayıncılık, 2019)

Etkinlik

Açı Oluşturuyorum

Araç Gereçler: kareli kâğıt, cetvel, gönye.

- ◆ Gönye kullanarak kareli kâğıda 1. şekildeki gibi bir dik açı çizin. Dik açının köşesini ve açığı oluşturan ışınları adlandırınız.
- ◆ Dik açığı oluşturan ışınlardan AC ışınına 2. şekildeki gibi yeniden çizin.
- ◆ 2. şekilde elde ettiğiniz açı ile dik açığı karşılaştırınız.
- ◆ Dik açığı oluşturan ışınlardan AC ışınına 3. şekildeki gibi yeniden çizin.
- ◆ 3. şekilde elde ettiğiniz açı ile dik açığı karşılaştırınız.
- ◆ 2 ve 3. şekilde elde ettiğiniz açıların ölçüleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

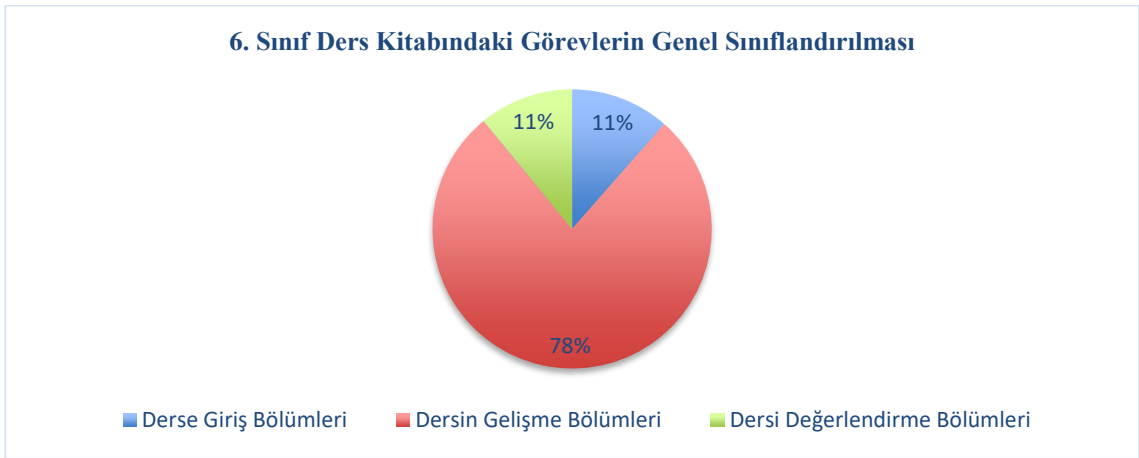
Aktivite ilkesi için belirlenen bu kodla öğrencinin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, kendi gözlemleri ve denemeleri sonucunda matematiksel kavramlara ulaşabildikleri durumlar tespit edilmek

istenmiştir. Etkinlikte dik, dar ve geniş açı kavramları öğrenciye kareli kâğıt üzerinde yapılan gözlemler ve denemeler sonucu ulaşılabilecek şekilde sunulmuştur. Birtakım yönlendirmeler ile beraber matematiksel kavramlara öğrencinin ulaşması amaçlanmaktadır.

3.2. Altıncı Sınıf Ders Kitaplarının GME ilkelerine göre incelenmesi

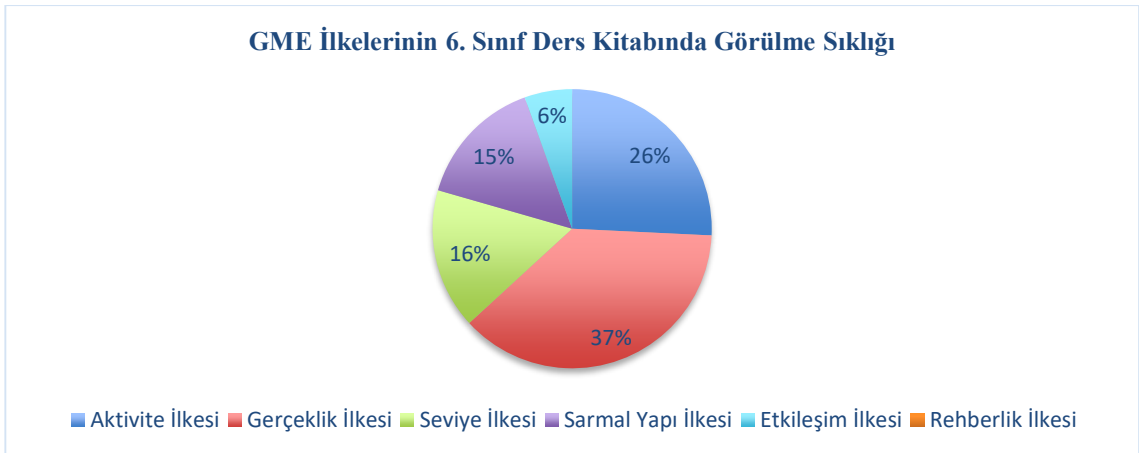
Altıncı sınıf matematik ders kitabı ilk olarak derse giriş, dersin gelişme ve dersi değerlendirme bölümleri doğrultusunda incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucu 183 matematiksel görev tespit edilmiştir.

Grafik 3. 6. Sınıf Ders Kitabındaki Görevlerin Genel Sınıflandırılması



Grafik 3'te görüldüğü gibi Matematiksel görevlerden derse giriş bölümünde 21 (%11) görev, gelişme bölümünde 142 (%78) görev, değerlendirme bölümünde ise 20 (%11) görev bulunmaktadır. Dersi değerlendirme bölümünde bulunan alıştırmalar ve ünite değerlendirme soruları, beşinci sınıf ders kitabında kullanıldığına benzer şekilde dersin gelişme bölümünde kullanılan görevlere çok benzediğinden kodlama matrisine göre değerlendirmeye alınmamıştır ve verilere göre hazırlanan grafiklerde gösterilmemiştir. Bu kısımlardaki görevlerin amacı, öğrenciye benzer tarzda örneklerle konuyu tekrarlatmak ve pratik yapmak olarak belirlenmiştir.

Grafik 4. GME İlkelerinin 6. Sınıf Ders Kitabında Görülme Sıklığı



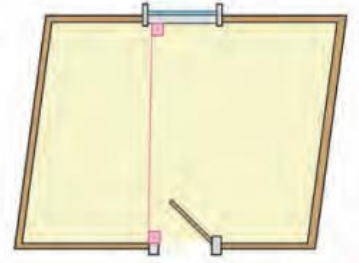
Grafik 4’te görüldüğü gibi altıncı sınıf ders kitabındaki 183 görevde % 37 oranında gerçeklik, % 26 oranında aktivite, % 16 oranında seviye, % 15 oranında sarmal yapı ve % 6 oranında etkileşim ilkesini temsil eden görevlere rastlanırken, rehberlik ilkesi gözlemlenmemiştir. Öğrencilere sunulan kavramların görselleri ve kavramlara verilen örneklerin öğrencilerin gündelik hayatlarından seçilmiş olması, gerçeklik ilkesinin en sık gözlemlenen ilke olmasını destekleyici nitelikte olmuştur. Öğrenciler konuya dair verilen örnekleri çevrelerindeki nesnelere ilişkilendirdiklerinde, öğrenilen konular onlar için daha işlevsel hale gelmektedir. Öğrencilerin kitaptaki çoğu çalışmada aktif olarak görev aldığı da dikkat edilmesi gereken bir diğer noktadır. Özellikle geometri ve ölçme konularında öğrencilerden istenen çizimler veya yapılar inşa edilmesi de aktivite ilkesinin görülme sıklığını yükselten etkenler arasında yer almaktadır. Beşinci sınıf seviyesinde olduğu gibi altıncı sınıf seviyesinde de etkileşim ilkesinin daha az sıklıkta gözlemlenmiş olması dikkat çekmektedir. Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi güncellenen matematik öğretim programlarında da vurgulanmasına rağmen ders kitaplarında bu fikre paralel görevlere sıklıkla rastlanmamıştır. Özellikle grup çalışması aktivitelerinin sadece bir görevde bulunması ise dikkat çekicidir.

Altıncı sınıf ders kitaplarının incelenmesi sonucu gerçeklik ilkesinin “Ders kitabında yer alan içerik, matematikleştirmeye imkân vermektedir.” kodu için şu örnek göreve yer verilebilir;

Şekil 2. 6. Sınıf Ders Kitabında Gerçeklik İlkesi İçin Görev Örneği(Öğün Yayınları, 2019)

Problem-1

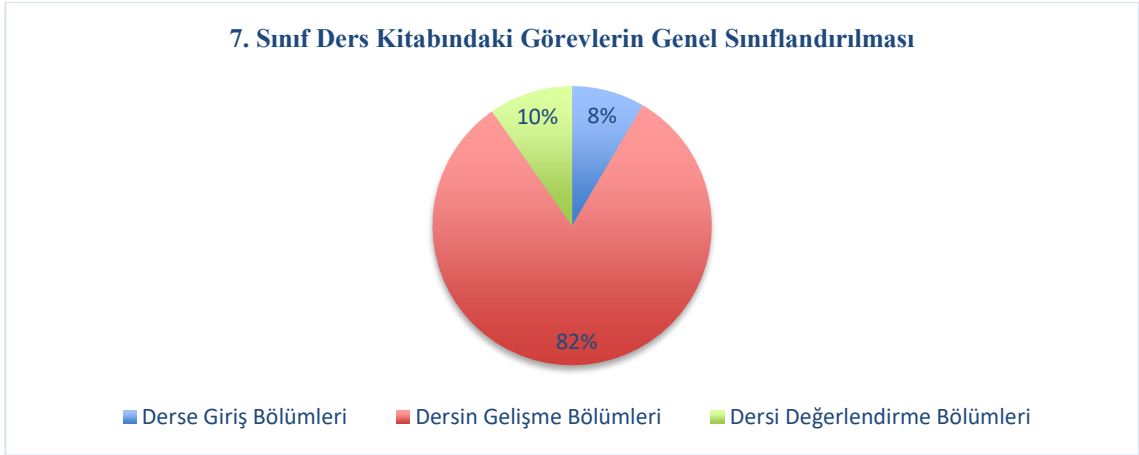
Bir anaokulunun sahibi, oyun odasının paralelkenar zeminine halı döşetmek istiyor. Odanın kapısı ile pencere arasındaki dik uzaklık 4 m ve kapının olduğu duvarın uzunluğu 6 m’dir. Halının metrekaresi 15,75 TL olduğuna göre anaokulu sahibinin oyun odası için kaç TL ödeyeceğini bulalım.



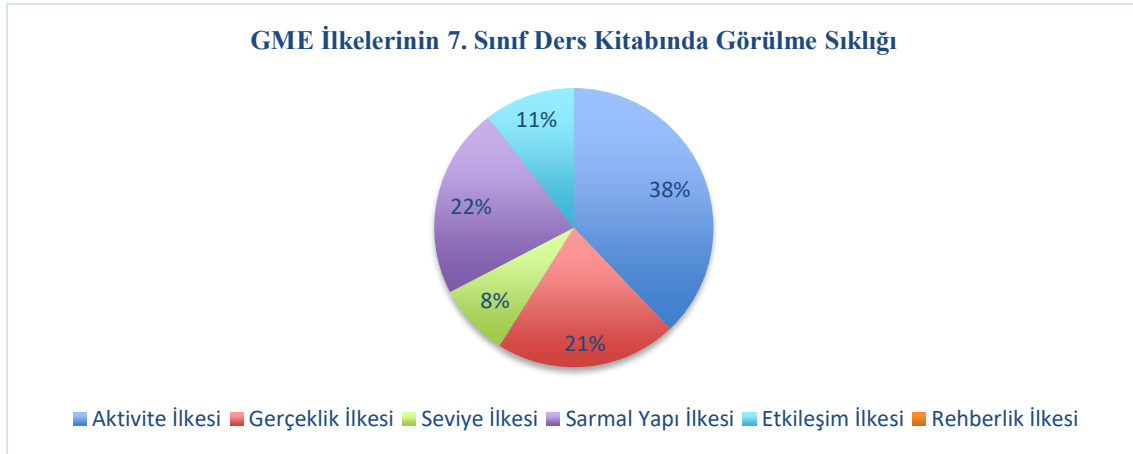
Belirtilen koda öğrencilerin kendi denemeleri ve gözlemleri sonucu matematiksel bilgiye, kurallara ve formüllere ulaşmaları, yani matematikleştirme yapıları vurgulanmıştır. Şekil 2’ de alan ölçme konusu üzerine hazırlanmış olan bir problem durumu sunulmuştur. Bu problem durumunda, öğrencilerin doğrudan şekillerin alanlarını herhangi bir formül ile hesaplayıp çözüme ulaşmaları değil de problemde verilen ve istenen durumları belirleyip üzerine düşünerek çeşitli işlemler sonucu hangi matematiksel bilgileri kullanacaklarına karar vermeleri beklenmektedir. Dolayısıyla bu görev matematikleştirmeyi örneklendirmektedir.

3.3. Yedinci Sınıf Ders Kitaplarının GME ilkelerine göre incelenmesi

7. sınıf matematik ders kitabında yer alan görevler incelenerek derse giriş, dersin gelişme ve derse değerlendirme bölümleri çerçevesinde kodlanmıştır. İncelenen 154 adet görev kullanım amacına göre sınıflandırılmıştır ve sayısallaştırılarak ifade edilmiştir.

Grafik 5. 7. Sınıf Ders Kitabındaki Görevlerin Genel Sınıflandırılması

Grafik 5'te görüldüğü gibi derse giriş bölümünde 13 (%8) görev konuya giriş, 126 (%82) görev gelişme, 15 (%10) görev ise değerlendirme kısmında bulunmaktadır. Dersi değerlendirme bölümünde öğrencilerin öğrendiklerini uyguladığı ve pekiştirdiği genellikle çözümlü örneklerde sorulan soru tiplerinin çok benzerlerine yer verilmiştir. Bu nedenle GME ilkeleri doğrultusunda inceleme yapılırken değerlendirme bölümündeki görevler kodlanmamıştır ve grafiklerde gösterilmemiştir. Çünkü öğrencilerin benzer görevler üzerinde pratik yapması veya öğrenilen kuralları direkt işlem üzerinden hesaplamalarda kullanması GME ilkelerinin vurguladığı özellikler arasında bulunmamaktadır. 154 görevin genel sınıflandırması yapıldıktan sonra ilk olarak görevler aktivite ilkesi için incelenmiştir.

Grafik 6. GME İlkelerinin 7. Sınıf Ders Kitabında Görülme Sıklığı

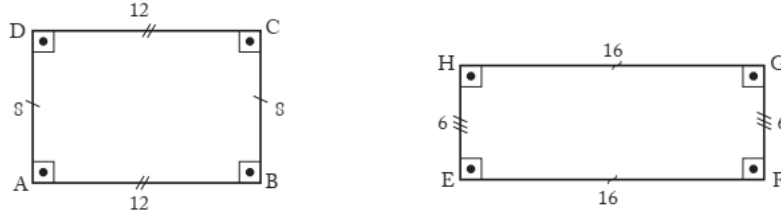
Grafik 6'da görüldüğü gibi 7. sınıf ders kitabındaki 154 görevde %38 oranında aktivite, %22 oranında sarmal yapı, %21 oranında gerçeklik, %11 oranında etkileşim ve %8 oranında seviye ilkesine rastlanırken, rehberlik ilkesi gözlemlenmemiştir. İncelenen görevlerin pek çoğunda öğrenilecek konuya ait kavramların tanımlarına, özelliklerine, kurallarına ve kuralların uygulamasına yer verildiği için 7. sınıf seviyesinde 5 ve 6. sınıf seviyelerine göre daha az sıklıkta GME ilkeleri gözlemlenmiştir. Özellikle verilen örneklerin sadece bilgi uygulama yönünde olması bu sonucun elde edilmesini sağlamıştır. Konuya giriş kısımlarının kısa tutularak doğrudan bilgilerin sunulması da bu sonucun oluşmasını sağlayan bir diğer etkidir.

Yedinci sınıf ders kitaplarının incelenmesi sonucu sarmal yapı ilkesinin “Ders kitabında yer alan içerik, öğrencilerin matematiksel yapı ve ilişkileri fark etmesine yardımcı olmaktadır” kodu için şu örnek göreve yer verilebilir;

Şekil 3. 7. Sınıf Ders Kitabında Sarmal Yapı İlkesi İçin Görev Örneği (Tuna Yayıncılık, 2019)

6. Örnek

Aşağıda verilen ABCD ve EFGH dikdörtgenlerinin çevreleri ile alanlarını inceleyelim.

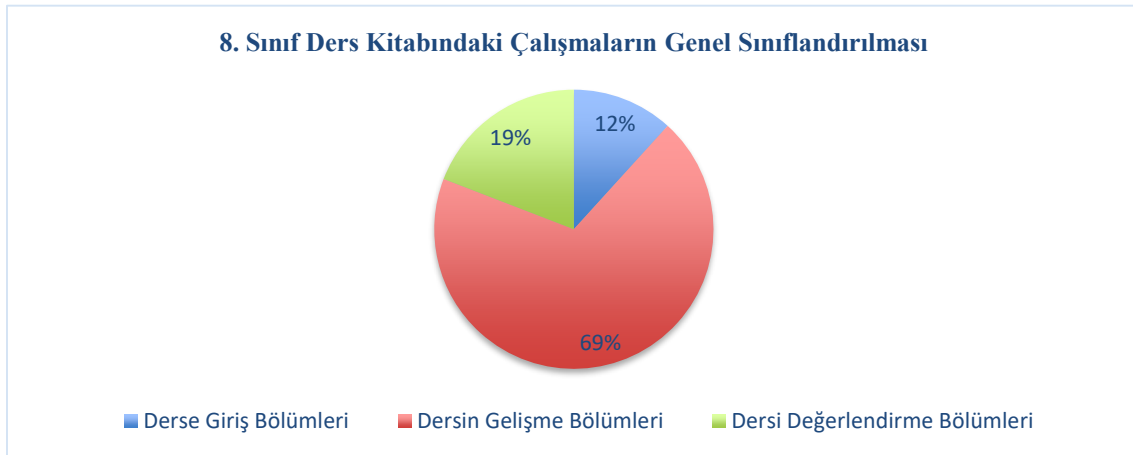


Ders kitabında verilen içeriklerde öğrencilerin, matematiksel yapı ve ilişkileri fark edebilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğrenciler, verilen içeriklerdeki ilişkiler üzerine düşünmeli ve gerekli durumlarda fikir alışverişlerinde bulunabilmelidir. Gerekli durumlarda öğrencilere yapısal ilişkileri fark etmelerine yönelik yönlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Dikdörtgenin alanı ve çevresi arasındaki ilişkinin fark edilmesi üzerine hazırlanmış olan örnekte, öğrencilerden çevre uzunlukları farklı olan dikdörtgenlerin aynı alana sahip olabileceklerini fark etmeleri beklenmektedir. Verilen örnek sayesinde öğrenciler çevre ve alan arasındaki ilişki üzerinde düşünebilmektedir ve çıkarımlar yapabilmektedirler.

3.4. Sekizinci Sınıf Ders Kitaplarının GME ilkelerine göre incelenmesi

8. sınıf matematik ders kitabında bulunan matematiksel görevler ilk olarak giriş, gelişme ve değerlendirme bölümleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma sonucunda belirlenen 162 görev GME ilkelerinin görülme sıklığı açısından incelenmiştir.

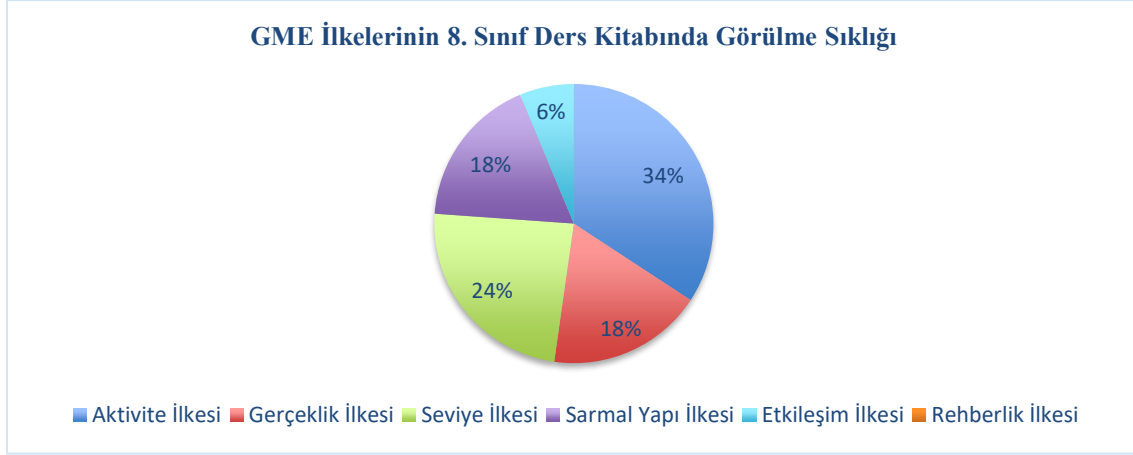
Grafik 7. 8. Sınıf Ders Kitabındaki Görevlerin Genel Sınıflandırılması



Grafik 7’de görüldüğü gibi derse giriş aşamasında 19 (%12) görev, gelişme aşamasında 112 (%69)

görev, değerlendirme aşamasında 31 (%19) görev incelenmiştir. Değerlendirme bölümlerinde kullanılan görevler, önceki sınıf seviyelerinde olduğu gibi dersin gelişme bölümünde verilen soruların üzerinde sadece sayısal verilerin değiştirilmesi ile hazırlanmış soru tipleridir. Öğrenciler daha önceden çözmüş oldukları bir soru tipini bu kısımda sadece tekrarlamaktadır. Bu bölümde yer alan görevler sadece önceki bölümlerdeki görevlerin tekrarı niteliğinde olduğu için GME ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmemiştir.

Grafik 8. GME İlkelerinin 8. Sınıf Ders Kitabında Görülme Sıklığı



Genel olarak 8. sınıf seviyesinde incelenen 162 görevde %34 oranında aktivite, %24 oranında seviye, %18 oranında gerçeklik, %18 oranında sarmal yapı ve %6 oranında etkileşim ilkesine rastlanırken, rehberlik ilkesi gözlemlenmemiştir. Özellikle öğrencilerin kendi denemeleri ve gözlemleri sonucu matematiksel bilgilerini oluşturmasına imkân veren aktivite ilkesinin sıklığı dikkat çekmektedir. Etkileşim ilkesi ise en az sıklıkta kullanılan ilke olmuştur. Grup çalışmasına uygun aktivitelerin az olması bu duruma sebep olan değişkenlerin başında gelmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde, her sınıf seviyesi için değerlendirilen ilkelerin sıklığı kitaplarda incelenen görevlerin sayısına da bağlı olarak farklılık göstermektedir. Yapılan araştırmanın asıl amacı, GME ilkelerinin ders kitaplarında görülme sıklığını belirlemek için ilkelerin hepsini yansıtan bulguların yer aldığı bir grafik oluşturulmuştur.

Sekizinci sınıf ders kitaplarının incelenmesi sonucu seviye ilkesinin “Ders kitabında yer alan içeriği öğrenci için daha anlamlı hale getirmek amacıyla somut modeller kullanılmaktadır” kodu için şu örnek göreve yer verilebilir;

Şekil 4. 8. Sınıf Ders Kitabında Seviye İlkesi İçin Görev Örneği(Kök-E Yayıncılık, 2019)

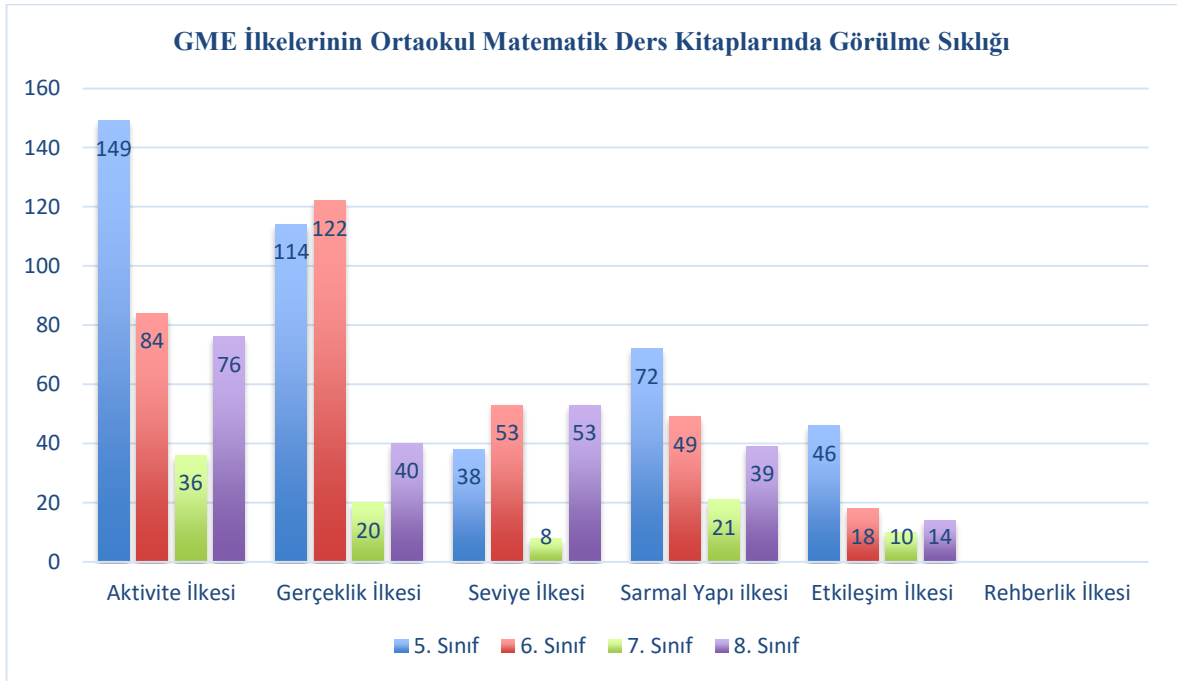
Etkinlik

Araç ve Gereç: 20 cm uzunluğunda tel

- Teli, aşağıda ölçüleri verilen uzunluklarda bükerek üçgen oluşturmaya çalışınız.

8 cm, 6 cm, 6 cm	7 cm, 5 cm, 8 cm	2 cm, 10 cm, 8 cm
3 cm, 5 cm, 12 cm	10 cm, 5 cm, 5 cm	9 cm, 6 cm, 5 cm
- ✓ Hangi kenar uzunluklarıyla üçgen oluşturabildiniz? Neden?
- ✓ Hangi kenar uzunluklarıyla üçgen oluşturamadınız? Neden?
- Siz de bu telle kenar uzunluklarını belirlediğiniz üçgenleri oluşturmaya çalışınız. Oluşturmaya çalıştığınız üçgenin kenar uzunluklarını yazınız.
 - ✓ Oluşturduğunuz üçgenlerin iki kenar uzunluğunun toplamı veya farkının mutlak değeri ile üçüncü kenarın uzunluğu arasında nasıl ilişki vardır?

Soyut olan matematiksel kavramlara uygun somut modeller seçildiğinde, öğrencilerin matematiği anlamaları daha kolay olmaktadır. Bu nedenle ders kitabındaki içerikler de öğrencinin anlamasını kolaylaştıracak şekilde somut modellerle desteklenmelidir. Şekil 4'te verilen görevde, üç kenarı verilen üçgen çizimi için verilmiş olan etkinlik örneğinde öğrencilerin somut bir modelle çalışmalarına fırsat verilmiştir. Üç kenar uzunluğu verilen üçgen çizimi hesaplamalar üzerinden fikir yürütmek yerine öğrenciler ellerindeki tel ile çalışarak üçgen çizilip çizilemeyeceğine kendileri karar vermektedir. Böylece somut deneyimler sonucu daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilecektir.

Grafik 9. GME İlkelerinin Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Görülme Sıklığı

Grafik 9'da, 5. sınıf seviyesinde 221, 6. sınıf seviyesinde 183, 7. sınıf seviyesinde 154 ve 8. sınıf seviyesinde 162 olmak üzere toplam 720 matematiksel görevden elde edilen veriler bütüncül bir şekilde grafik halinde sunulmuştur. Aktivite ilkesi en çok 5. sınıfta en az 7. sınıfta gözlemlenmiştir. 6. ve 8. sınıflarda ise birbirine benzer seviyede kodlama yapılmıştır. Gerçeklik ilkesi ise en çok 6. sınıfta en az 7. sınıfta kodlanmıştır. Seviye ilkesi bütün sınıf seviyelerinde az sıklıkta gözlemlenmiştir ama en az 7. sınıfta en çok

ise benzer sıklıklarda olmak üzere 6. ve 8. sınıflarda tespit edilmiştir. Sarmal yapı ilkesine en çok 5. sınıfta en az sıklıkta ise 7. sınıfta rastlanmıştır. Son olarak ise etkileşim ilkesi aktivite ve sarmal yapı ilkesine benzer şekilde en çok 5. sınıfta en az ise 7. sınıfta kodlanmıştır. Genel olarak 5. sınıfta ve 6. sınıfta her ilkeye daha çok rastlanırken 7. ve 8. sınıf seviyesinde daha az rastlanmaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ders kitapları üzerine yapılan çalışmalarda, kitapların hem öğretmenler hem de öğrenciler için hazırlandığı göz önünde bulundurulmaktadır. Matematik öğretim programlarının belirlediği hedeflere ulaşabilmek için hedeflere uygun hazırlanmış öğretim ortamlarının oluşturulması ve öğretim ortamlarında kullanılan materyallerin de hedeflere uygun olması gerekmektedir (Erdoğan, 2018). Öğrenciler için öğrenme ortamları sunan ders kitapları, öğretmenlere de derslerini oluşturmada rehber olmaktadır (Arslan ve Özpinar, 2009). Bu çalışma kapsamında yapılan analizler sonucunda, ortaokul matematik ders kitaplarının öğrencilerin konuya dikkatini çekmek için kullanılan giriş bölümleri, konunun temel bilgilerinin ve pekiştirmelerinin sunulduğu gelişme bölümleri ve öğrenilenlerin uygulandığı ve değerlendirildiği değerlendirme bölümlerinden oluştuğu görülmüştür.

Ders kitaplarında konuya giriş kısımlarında, öğrencilerin hazırbulunuşluğunu belirleyici, motive edici, dikkat düzeylerini arttırıcı ve konunun öğrenim amacını açıklayıcı çalışmalar derse giriş bölümleri altında incelenmiştir. Ders kitapları, beşinci sınıfta %10, altıncı sınıfta %11, yedinci sınıfta %8 ve sekizinci sınıfta %12 oranında konuya giriş için kullanılan görevlerden oluşmaktadır. Ders kitaplarının hem öğretmenler hem de öğrenciler için konunun öğrenim amacını (Cinemre, 2010), konuya geçiş için gerekli olan ön öğrenmeleri (MEB, 2018) ve motive edici (Aydın, 2010) çalışmaları sunması gerektiği belirtilmiştir. Ders kitapları matematiksel bilgi, öğretmen ve öğrencilerin arasındaki ilişkiyi düzenleyen bir nokta konumundadır (Usluoğlu, 2020). İncelenen görevler değerlendirildiğinde, öğrencilere eski konuları hatırlatmak için “hatırlayalım” ve “hazırlık” başlıklı, motivasyonlarını arttırmak için motivasyon, okuma metni ve “bunları biliyor musunuz?” başlıklı, günlük hayat kullanımları, gerçekçi durumlar ve soru cümleleri ile de konunun öğrenim amacını ortaya çıkaran görevler sunulduğu belirlenmiştir. Ama görevlerin sayıca az olması ve içerik olarak çok zengin olmaması nedeniyle kullanım amacını tam olarak karşılamadığı düşünülmektedir. Sevim (2019), veri işleme öğrenme alanının ders kitaplarında işlenişini matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelediği çalışmada, ders kitaplarında ünitelerin öğretim amaçlarının açık bir şekilde ifade edilmediğini, konuya girişlerde öğrencilerin hazırbulunuşluklarının dikkate alınmadığını ve motive edici etkinliklerin de yeterli miktarda kullanılmadığını belirtmiştir. Benzer bir sonucu Biber ve Tuna (2015) 5E modelini kullanan matematik öğretmenlerinin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin çoğunun giriş basamağında zorlandığı şeklinde belirtmiştir.

Ders kitaplarında geometri ve ölçme öğrenme alanına ait görevlerin incelenmesi sonucu, kitaplarda en çok kullanılan matematiksel görevin örnekler olduğu görülmüştür. Ders kitaplarının beşinci sınıfta %52, altıncı sınıfta %46, yedinci sınıfta %58 ve sekizinci sınıfta %46 oranında örneklerden oluştuğu belirlenmiştir. Elde edilen sayısal değerler örneklerin, incelenen görevlerin yaklaşık olarak yarısını oluşturduğunu göstermektedir. Konuya ait temel bilgiler verildikten sonra öğrencilere sunulan örnekler, verilen bilginin uygulaması şeklinde hazırlanmıştır. Örneğin 6. sınıf seviyesinde, öğrencilere çemberin çevre hesaplaması için gerekli formül bilgi olarak verilip devamında hazırlanmış olan örnekte yarıçapı ve pi sayısının değerleri verilerek öğrenciden çemberin çevresinin kaç olduğunu hesaplaması istenmiştir. Doğrudan sayısal değerlerin yerine yazılarak hesaplama gerektiren bu tarz örnekler, öğrencinin verilen

kuralları pekiştirmesini sağlamaktadır. Ayrıca kullanılan örnekler çözümleriyle beraber, hangi yöntemlerin ne zaman, nasıl kullanılacağı açık bir şekilde ifade edilerek öğrenciye sunulmuştur. Açıklamalı çözümler, öğrenciye hem konuyu öğrenmede hem de öğrenilenlerin pekiştirilmesinde yardımcı olmaktadır. Örnek sayısının çokluğu da göz önüne alındığında, öğrenciler örnekler üzerinden sorulmuş soru kalıplarına alıştıklarında kendilerine yöneltilen başka soruları da bu kalıpları düşünerek benzer yöntemlerle çözmeye çalışmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin ilişkilendirme yapma, varsayımda bulunma ve yaratıcılık gibi becerilerini sınırlandırmaktadır. Atasoy (2017) da belirli yöntemler kullanılarak çözüm aşamalarının gösterildiği soru tiplerinin öğrencilere konuyu öğretmeye yardımcı olmasına rağmen öğrencilerin kendi stratejilerini oluşturmasına, düşünmesine, neden-sonuç ilişkisi kurmasına ve modellemelerle kendi bilgisini oluşturmasına fırsat tanımadığını belirtmiştir. Katipoğlu ve Katipoğlu (2016) matematik öğretmenlerinin ders kitapları hakkındaki görüşleri üzerine yapmış oldukları çalışmada, ders kitaplarının içerik olarak yetersiz ve kullanılan örneklerin öğrencileri merkezî sınavlara hazırlamada eksik kaldığını belirtmiştir.

Ders kitaplarında öğrenilen bilgilerin ve kuralların uygulandığı ve değerlendirildiği bölümler, dersi değerlendirme teması altında kodlanmıştır. Konu sonlarında yer alan alıştırmalar, sıra sizde, öğrendiklerimizi uygulayalım ve ünite değerlendirme bölümleri öğrenilen bilgilerin değerlendirildiği başlıklar olarak incelenmiştir. Güncellenen öğretim programları, değerlendirmelerin ürün odaklı değil süreç odaklı olmasını, bireysel farklılıklardan dolayı tüm öğrencileri kapsayan tek bir değerlendirme yönteminin kullanmamasını, sadece bilişsel ölçümlerin yeterli olmayacağını, öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirebileceği çalışmaların da var olması gerektiğini ifade etmektedir (MEB, 2018). Değerlendirme amaçlı kullanılan bölümler, öğrencilerin çözümlü örneklerde kullandığı yöntemlere benzer yöntemlerle çözülebilecek ve sadece öğrenilmiş kurallarla yapılan hesaplamalar sonucu doğru sonucun elde edilebileceği soru türlerini içermektedir. Özgeldi ve Esen (2010) ortaokul matematik ders kitaplarındaki görevleri inceledikleri çalışmalarında, değerlendirmeye yönelik kullanılan tüm soru ve etkinliklerin bilişsel düzey olarak yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Genel olarak ünite değerlendirme soruları, çoktan seçmeli ve diğer değerlendirme başlıkları da klasik soru tiplerinden oluşmaktadır. Değerlendirme bölümlerinde geleneksel yöntemlerin kullanıldığı, alternatif değerlendirme yöntemlerine yer verilmediği görülmektedir. Biber ve Tuna (2017) ortaokul matematik ders kitaplarındaki alıştırmaları inceledikleri çalışmada, kullanılan soruların çoğunun “anlama” ve “uygulama” düzeyinde olduğunu ve öğrencileri farklı problem durumlarına yeterince hazırlamadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Erbaş (2021)’in SOLO taksonomisine göre ortaokul matematik ders kitaplarındaki değerlendirme sorularını analiz ettiği çalışmasında, değerlendirme sorularında soyutlanmış yapıdaki sorulara en az oranda yer verildiği gözlemlenmiştir. Bu durum da öğretim programlarına göre hazırlanmış olan ders kitaplarının değerlendirme yöntemleriyle öğretim programının hedeflerinin paralellik göstermediğini ortaya çıkarmaktadır. Canibey (2013) 9. sınıf ders kitabında ölçme değerlendirme sürecini incelediği çalışmasında, ders kitaplarında tamamlayıcı ve yapılandırmacı ölçme değerlendirme yöntemlerine daha az yer verildiğini, çoktan seçmeli, kısa cevaplı veya doğru yanlış türündeki soruları içeren geleneksel yöntemlerin daha çok kullanıldığını ve öğrencilerin performans süreçlerinden çok ürünlerin değerlendirildiğini ifade etmiştir. Üredi ve Ulum (2020) yenilenmiş Bloom taksonomisine göre ilköğretim matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularını analiz ettikleri çalışmalarında, kullanılan soruların işlemsel bilgi basamaklarında yoğunlaştığını üst bilişsel bilgi basamaklarında ise hiç soru bulunmadığını belirtmiştir.

GME ilkelerine ders kitaplarında ne sıklıkla rastlandığını belirlemek için kitapların genel incelemesi sonucu değerlendirilen görevler kodlama matrisine göre tekrar incelenmiştir. İncelenen görevlerde aktivite

ilkesi beşinci sınıf seviyesinde %36, altıncı sınıf seviyesinde %26, yedinci sınıf seviyesinde %38 ve sekizinci sınıf seviyesinde %34 oranında rastlanmıştır. Sınıf seviyeleri arasında değerlendirme yapıldığında en yüksek oranın beşinci sınıf seviyesinde olduğu en düşük oranın ise yedinci sınıf seviyesinde olduğu görülmüştür. 5. sınıf ders kitabında konular öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri de göz önünde tutularak daha ayrıntılı ve daha fazla sayıda görev üzerinden sunulurken, 7. sınıfta öğrencilere bilgiler verilip benzer örnek sorular üzerinden kural uygulamalarına ağırlık verilmiştir. Benzer bir sonuca Sanca vd. (2021), yaptıkları çalışma doğrultusunda incelemiş oldukları ortaokul 7. sınıf seviyesindeki ders kitabında kullanılan soruların en çok anlama basamağında bulunduğu, yaratma basamağında ise herhangi bir soru tarzına rastlanmadığını ifade etmişlerdir. Akkuş (2020), öğrencilerin aktif katılımını gerektirecek çalışmaların önemli olduğunu ama yapılan incelemeler sonucunda kitaptaki çalışmaların sadece % 10 kadar kısmında öğrencilerin aktif katılım sağladığını ifade etmiştir. Toprak (2019) ise 5. sınıf Singapur ve Türkiye matematik ders kitaplarını karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında, Singapur ders kitabının daha sade bir anlatım tarzının olduğunu ve öğrencilerin aktif katılım sağlayarak daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebileceği görevlere Türkiye’de kullanılan ders kitabına göre daha çok yer verildiğini belirtmiştir. Yapılan araştırmada dersin gelişme bölümünde sunulan çözümlü örneklerde öğrenciden istenilen çizimler, problem çözümleri, kâğıt çalışmaları da aktivite ilkesi açısından değerlendirilmiştir. Oran olarak çalışmaların neredeyse yarısında aktivite ilkesi gözlenmiş gibi dursa da nitelik açısından yetersiz olduğu görülmektedir. Oysaki Aydın (2010), öğretimin merkezinde öğrencinin olduğu, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak kendi öğrenmelerini oluşturabildiği çalışmaların derse olan ilgiyi arttıracaklarını ifade etmiştir. Ayrıca aktivite ilkesi, öğrencilerin kendi yöntemlerini kullanabilecekleri farklı tekniklerle doğru sonuçlara ulaşabilecekleri çalışmaların kullanımının önemini vurgulamaktadır.

Ders kitaplarında incelenen görevlerde gerçeklik ilkesine 5. sınıfta %27, 6. sınıfta %57, 7. sınıfta %21 ve 8. sınıfta ise %18 oranında rastlanmıştır. Bu ilkeye en çok altıncı sınıf seviyesinde rastlanırken en az sekizinci sınıf seviyesinde rastlanmıştır. Bingölbali ve Öz diner (2022) de ilkökul ve ortaokul ders kitapların inceleyerek gerçek hayatla ilişkilendirmenin en çok 6. sınıf ve en az 8. sınıf seviyesindeki etkinliklerinde olduğunu belirtmişlerdir. Gerçeklik ilkesi, ders kitabında yer alan içeriklerde gerçek hayat durumlarına yer verilmesini, gerçek hayat durumları içerisindeki matematiksel kavramları, öğrencilerin gerçek hayat problemleri çözerek matematiksel bilgilerini günlük hayatta benzer sorunların çözümünde kullanımını, matematikleştirme yapılabilmesine uygun içeriklerin kullanımını ve içeriklerde günlük hayatta kullanılacak matematiksel kavramları vurgulamaktadır. Gerçek yaşamla ilişki kurulmuş bir öğretimin öğrenci başarısını arttıracak, kalıcı öğrenme sağlayacak ve karşılaşılan günlük problem durumlarının ilişkilendirmeler ve yaratıcı düşüncelerle çözülebileceği ifade edilmektedir (Dursun ve Dede, 2004). İncelenen ders kitaplarındaki görevlerde öğrencilere sunulan günlük hayat görselleri, örneklerde geçen öğrencilerin çevrelerinde gördükleri nesnelere isimleri ve problemlerde yer verilen gerçek yaşam kurguları gerçeklik ilkesi kapsamında değerlendirilmiştir. Ortaokul ders kitaplarında geometri ve ölçme öğrenme alanındaki problemlerin sayıca az olması ve kullanılan problemlerin çözümlü örneklerde kullanılan kalıplara göre çözülebilir olması gerçeklik ilkesinin temel özellikleri ile uyumsuzdur. İldırı (2009) 5. sınıf seviyesinde incelediği ders kitabında problemlerin çözümleri belirli algoritmalara bağlı olduğunu, öğrencileri yaratıcı düşünmeye teşvik etmediğini ve sayıca yeterli kullanılmadığını belirtmiştir. Akkuş (2008) ve Erturan (2007) yapmış oldukları çalışmalarda, öğrencilerin problem çözümlerinde işleme dayalı kısımlarda yeterli olduklarını ama problemleri günlük hayat durumlarıyla ilişkilendirmedi ve uygulamada yetersiz olduklarını belirtmiştir. GME yaklaşımının temel vurguladığı noktanın gerçek hayatla matematik

öğretiminin iç içe olması gerekliliği iken araştırmada elde edilen verilere göre ders kitaplarında kullanılan gerçeklik birtakım günlük kullanılan nesne örneklerinden oluşmaktadır. Güncellenen öğretim programlarının da vurguladığı üzere, gelişen yaşam şartları içerisinde öğrencilerde problem çözme, öğrenilenleri günlük hayata uygulama, akıl yürütme ve günlük hayatta karşılaşılan problemlere işlevsel çözümler üretebilme gibi becerilerin gelişimi önem kazanmaktadır (MEB, 2018). Buna karşın öğretim programlarının temel amaçları ile ders kitaplarındaki çalışmalar arasında tutarsızlık olduğu görülmektedir. Pınar (2019) da yapmış olduğu çalışmada öğretmen görüşlerinin konuların öğretiminde gerçek hayatla ilişki kurulmadığı ve öğrencilerin günlük durumlardan kopuk bir şekilde konuları hazır bilgilerle öğrendiği üzerine yoğunlaştığını belirtmiştir.

Ders kitaplarında incelenen görevlerde seviye ilkesine 5. sınıfta %9, 6. sınıfta %16, 7. sınıfta %8 ve 8. sınıfta %24 oranında gözlemlenmiştir. Bu ilkeye en az yedinci sınıf seviyesinde en çok benzer sıklıkla altı ve sekizinci sınıf seviyelerinde rastlanmıştır. Seviye ilkesi için oluşturulmuş olan ders kitaplarındaki içeriklerin öğrenci hazırbulunuşluğuna dikkat edilerek hazırlanmış olması gerektiği kodu hemen hemen tüm görevlerde sağlanmaktadır. Hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan öğrenciler, yeni öğrenecekleri bilgileri eski bilgilerinin üzerine inşa ederek daha anlamsal ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Bu nedenle ilk olarak öğrencilerin eksik ön öğrenmeleri tespit edilip daha sonra yeni öğrenmelere geçilmesi gerekmektedir. Ocakbaşı (2019) yapmış olduğu çalışmada, karekök kavramını oluşturmaya çalışan 8. sınıf öğrencilerinden eski öğrenmelerinde sıkıntı yaşamayanların karekök kavramını daha kolay ve anlamlı şekilde oluşturabildiğini ama eksik ön öğrenmelere sahip öğrencilerde ise ilişkilendirme ve anlamlandırma sorunları yaşandığını ifade etmiştir. Geometri ve ölçme öğrenme alanına ait konular öğrenciler için algılanması soyut olan konuları içermektedir. Boz'a (2008) göre, öğrenciler soyut kavramları zihinlerinde canlandırmakta zorluk çektiklerinden matematiğe karşı olumsuz önyargılar oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretim esnasında somut model kullanımı, görselleştirmelerin yapılması ve informal bağlamsal problem çözümlerine yer verilmesi öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Yayla (2021) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin somut ve kendi yaşantılarındaki nesnelere ve görselleştirmeler yapılarak öğrenmeler gerçekleştirmesiyle beraber derslere karşı ilgilerinin arttığını daha kalıcı işlevsel öğrenmeler gerçekleştirdiğini ve öğrendikleri kavramları çevrelerinde gözlemleyebildiklerini ifade etmiştir. GME yaklaşımının üzerinde durduğu modeller, öğrencilerin kendi oluşturdukları modeller olmasına rağmen incelenen ders kitaplarında öğrencilere hazır modeller sunulmuştur. Hazır sunulmuş somut modeller, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artmasına yardımcı olmasına rağmen konuyu tam olarak içselleştirmek için öğrencilerin kendi modellerini oluşturmaları, kullanmaları ve genelleştirmeleri önem göstermektedir. Gravemeijer ve Terwel'e (2000) göre, öğrenciler kendi oluşturdukları modelleri kullandıklarında daha anlamlı ilişkiler oluşturarak ezber yöntemler kullanmaktan kurtulabileceklerdir. Ayrıca problem çözme yöntemlerinden biri olan görselleştirmenin de öğrencilere yeterli miktarda sunulmadığı elde edilen bir diğer sonuçtur. Ders kitaplarında öğrencilere sunulmuş olan görseller sadece kitap içerisinde verilen yönlendirmelerin görsel hallerinden oluşmaktadır. Atasoy (2017) yapmış olduğu çalışmada Singapur ders kitabında model kullanımının ve model çizimleriyle görselleştirmelerin problem çözme yöntemlerinden biri olduğunun öğrencilere kazandırmaya yönelik çalışmaların sayıca Türkiye'de kullanılan ders kitabına göre fazla olduğunu göstermiştir. Ayrıca Çelik (2023) yapmış olduğu çalışmasında, ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenilen bilgilerin kalıcılığında daha çok bilginin verilen benzer durumlarda kullanımının artırılmasına yönelik olduğunu ifade etmiştir.

Ders kitaplarında incelenen görevlerde sarmal yapı ilkesi 5. sınıf kitabında %17, 6. sınıf kitabında

%15, 7. sınıf kitabında %22 ve 8. sınıf kitabında %18 oranında tespit edilmiştir. Sarmal yapı ilkesi kavramlar arasında, diğer disiplinlerle matematik disiplini arasında ve matematiksel yapılar arasındaki ilişkilerin önemine ve içeriklerin çoklu temsillerle gösterilmesine vurgu yapmaktadır. İncelenen kitaplarda çoklu temsil gösterimlerine genel olarak problem çözme adımlarında rastlanmıştır. Problem çözümlerinde cebirsel, sözel ve görsel gösterimlere yer verilmiştir. Kitaplarda kullanılan problemlerin sayıca az olması ve çoğunun problem çözme adımlarına uygun şekilde çözülmemesi ise seviye ilkesinin gözlenme sıklığını azaltmıştır. İncikabı (2016) yapmış olduğu çalışmada, ortaokul ders kitaplarında sözel, cebirsel ve model temsillerine daha çok yer verilirken tablo, grafik ve gerçek yaşam durumlarına daha az yer verildiğini ifade etmiştir. Ayrıca geometri öğrenme alanında ise model temsillerinin daha çok gözlemlendiği diğer temsillere ise pek sık rastlanmadığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Bulut vd. (2016) 7. sınıf ders kitabını inceledikleri çalışmalarında, farklı gösterim biçimlerinin yeterince kullanılmadığını ifade etmiştir. Demiral (2022), ortaokul matematik ders kitabındaki geometri ve ölçme öğrenme alanındaki etkinliklerin pek çoğunun anlama ve uygulamaya yönelik alt düzey zihinsel beceri gerektiren çalışmalar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sarmal yapı ilkesi, öğrencilere kavramlar arası ve matematiksel yapılar arası ilişkilendirme yapabilme imkânı sunan çalışmaların gerekliliği üzerinde durmaktadır. Kavramlar ve yapılar arası ilişkilendirme, Dilegelen'in (2018) de çalışmasında ifade ettiği gibi öğrencilere analitik düşünme, problem çözme, akıl yürütme ve yaratıcılık gibi becerilerinin gelişmesini sağlayarak öğrenilen kavramları içselleştirmeyi kolaylaştırmaktadır. Ders anlatımları sırasında öğretmenler için ders kitaplarının birincil kaynak olduğu düşünüldüğünde ise Coşkun'un (2013) öğretmenlerin bazı derslerde kavramlar arası ilişkilendirmelere çok az yer veya hiç yer vermediğini ifade etmesi, sarmal yapı ilkesinin az sıklık oranını destekleyici nitelikte olmaktadır. Farklı disiplinlerle ilişkilendirme MEB (2018) ve NTCM (2000) standartlarına göre öğrenciye kazandırılması gereken temel beceriler arasında görülmesine rağmen incelenen görevlerde sadece birkaç yerde fen bilimleri disiplini ile ilişkilendirmelere yer verilmiştir. Elde ettiğimiz sonuca benzer şekilde Öz dincer (2021) de ilkökul ve ortaokul matematik ders kitaplarını ilişkilendirme becerisi açısından incelediği araştırmasında etkinliklerin sadece %2'sinde farklı disiplinlerle ilişkilendirme becerisine yer verildiğini tespit etmiştir.

Ders kitaplarında incelenen görevlerde etkileşim ilkesi 5. sınıfta %11, 6. sınıfta %6, 7. sınıfta %11 ve 8. sınıfta %6 oranında gözlemlenmiştir. Etkileşim ilkesi öğretimin öğrencilerin sosyal becerilerini de geliştirmesi gerektiğine vurgu yapan bir ilkedir. Özellikle grup çalışmalarına vurgu yapan üçüncü kodun incelenen ders kitaplarında çok az sıklıkta görüldüğü tespit edilmiştir. Grup çalışmalarının öğrenci üzerindeki etkisi Ericcek (2020) tarafından öğrenciler arasında daha samimi ortamların oluştuğu, birbirlerine yardımda bulunarak hem kendi hem de arkadaşlarının öğrenme düzeylerini arttırdığı, tartışarak fikir alışverişlerinde bulunmanın farklı yöntemleri görme şansı sağladığı şeklinde ifade edilmiştir. İncelenen görevlerde açık olarak öğrencilerin sosyal becerilerini vurgulayan kısımlara çok az rastlanmaktadır. Bazı görevlerde "açıklayınız", "tartışınız" gibi anahtar kelimelerden yararlanmışlardır. Bulut vd. (2016) yapmış oldukları çalışmada, ders kitaplarındaki pek çok etkinlikte, yapılacak aktivitenin bireysel mi yoksa grup halinde mi yapılması gerektiği konusunda belirsizlik olduğu ifade edilmiştir.

Son olarak ise GME yaklaşımının rehberlik ilkesi üzerinde durulmuştur. Rehberlik ilkesi matematik öğretimi sırasında öğretmenin geleneksel yaklaşımlardakinin aksine baskın bir karakter göstermemesini, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı rehber rolünde bir karakteri benimsemesini vurgulamaktadır. Bu noktada öğretmenin rehberliği, onun tamamen pasif olması gerektiğini değil doğru noktalarda yol gösterici olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenin rehberliği, derslerin doğal ortamında yani sınıf içerisinde

gözlemlenmesi daha kolay ve işlevsel bir süreç olacağı düşünüldüğü için Atasoy (2017) ve Akkuş'un (2020) çalışmalarında yaptığına benzer şekilde rehberlik ilkesi değerlendirilmemiştir.

Genel olarak değerlendirme yapıldığında ise çalışmaya yön veren ilkelerin ders kitaplarında kullanım şekilleri çoğunlukla benzerlik göstermektedir. Ders kitaplarında aktivite ilkesine daha çok etkinlik bölümlerinde yer verilirken, öğrencilerin aktif oldukları bölümler somut materyal kullanımları ile desteklenerek seviye ilkesine de uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. Gerçeklik ilkesi ise genellikle günlük hayattaki bir nesne örneği veya problemlerde gerçek yaşam durumlarının kullanımı şeklinde basit düzeyde öğrencilere sunulmuştur. Etkileşim ilkesi, sıklıkla verilen bir durumun tartışılması şeklindeken çok az görevde grup aktivitesine yer verilmiştir. Birkaç görev hariç genel olarak tüm görevler öğrencilerin hazırbulunmuşluğuna uygun ve bir sonraki öğrenmelerini destekleyici niteliktedir. Ayrıca incelenen çalışmalarda ilkelerin hepsinin gözlemlendiği çalışma durumlarına ders kitaplarında yer verildiği ama yeterli sayıda çalışma örneğine rastlanmadığı tespit edilmiştir. Örneğin bir etkinlik durumunda GME ilkelerinin hepsine (aktivite, gerçeklik, seviye, sarmal ve etkileşim ilkesi) uygun en az bir ölçüt tespit edilmiştir.

Çalışmanın sonuçları bütünsel olarak değerlendirildiğinde, aktivite ilkesinin bütün sınıf seviyelerinde gözlemlenmesine rağmen güncellenen öğretim programının hedeflerini yeterli düzeyde yansıtmadığı görülmüştür. Oysaki öğrencilerin öğrenme ortamlarında aktif katılım göstermesi öğrenmeyi pek çok açıdan olumlu etkileyeceğinden, ders kitaplarında aktif katılım gerektiren görevler hem nitelik hem de nicelik olarak arttırılabilir. Ders kitaplarında gerçeklik ilkesine ise çoğunlukla matematiksel kavramlara uygun olan çevresel örnekler şeklinde yer verilmiştir. Öğrencilerin matematik dersine karşı olumsuz tutumlar sergilemesinin temel sebebi, öğrenilen bilgilerin işlevsiz olacağına inanmaları olduğu için ders kitaplarındaki görevlerin gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirilmesi, matematik dersine karşı ilgiyi arttırabilir. İncelenen ders kitaplarında öğrencilerin kendi ürünlerini oluşturup sunabilecekleri görevlerin ve grup aktivitelerinin sayıca az bulunması, öğrencilerin kendi fikir ve stratejilerini arkadaşlarıyla paylaşma fırsatını olumsuz etkileyeceğinden bu tarz etkinliklere kitaplarda daha çok yer verilebilir. Gerçekçi matematik eğitimiyle benzer felsefeye sahip olan gerçekçi geometri eğitimi konu alan çalışmaların GME'ye göre daha az olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenle gerçekçi geometri yaklaşımına yönelik çalışmalar başka araştırmacılar tarafından uygulanarak gerçekçi geometri eğitimi de GME kadar ön planda olan bir yaklaşım haline getirilebilir. Ayrıca ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci için farklı işlevleri olduğu göz önüne alınarak sonraki çalışmalarda öğretmen veya öğrenci kullanımı açısından ders kitapları incelenebilir. Ders kitapları öğretmen ve öğrenci görüşleriyle beraber değerlendirildiğinde eksiklikler daha anlamlı şekilde ortaya koyulabilir ve bir sonraki ders kitabı hazırlama süreci için fikir sağlanabilir. Bu nedenle bir sonraki çalışmada ders kitapları hakkında öğretmen görüşleri de alınarak GME ilkeleri açısından inceleme yapılabilir.

Kaynaklar

- Akran, K. (2022). *Ortaokul matematik ders kitaplarının gerçekçi matematik eğitime uygunluğunun incelenmesi* (Yayın No. 716705) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. YÖK . <https://tez.yok.gov.tr>
- Akkuş, O. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 01- 12.
- Akkuş, K. (2020). *7. sınıf matematik ders kitabındaki görevlerin, gerçekçi matematik eğitimi perspektifinden*

- incelenmesi, söz konusu teori ve görevlere ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırılması* (Yayın No. 664473) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Altun, M. (2015). *Ortaokullarda (5,6,7ve 8. Sınıflarda) matematik öğretimi* (10. Baskı). Aktüel.
- Argüden, Y. (2003). Okul Kitapları. *Dünya Gazetesi* <http://www.arge.com/Yayinlarimiz/Makaleler/Turkiye/OkulKitaplari.asp>.
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 97-113.
- Atasoy, M. (2017). *Türkiye ve Singapur ortaokul son sınıf matematik ders kitaplarının analizi: Gerçekçi matematik eğitimi perspektifi* (Yayın No. 482015) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Aydın, M. (2010). *Matematik öğretmenlerinin matematik eğitime yönelik inanışlarındaki değişimin incelenmesi* (Yayın No. 270707) [Doktora, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Biber, A. Ç., & Tuna, A. (2015). The views of mathematics teachers about the 5E instructional model. *Journal of Education Faculty*, 17(1), 175-196.
- Biber, A. & Tuna, A. (2017). Ortaokul matematik kitaplarındaki öğrenme alanları ve bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 161-174.
- Bingölbali, E., & Özđiner, M. (2022). İlkokul ve ortaokul matematik ders kitabı etkinliklerinin gerçek hayatla ilişkilendirme açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 45-65.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics* (N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, & V. Warfield, Trans.). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Bulut, S., Boz Yaman, B. & Yavuz, F. D. (2016). 7. sınıf matematik ders kitaplarında dönüşüm geometrisi işlenişinin öğretim programları açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1164-1190.
- Boz, N. (2008). Matematik neden zor?. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 52-65.
- Canibey, K. (2013). *Yeni matematik öğretim programında benimsenen ölçme ve değerlendirme anlayışının 9. sınıf matematik ders kitaplarına yansımalarının incelenmesi* (Yayın No. 336322) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Cinemre, Y. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf matematik öğretim programına göre hazırlanan öğretim materyallerinin değerlendirilmesi* (Yayın No. 259884) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Coşkun, M. (2013). *Matematik derslerinde ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmektedir? Sınıf içi*

- uygulamalardan örnekler* (Yayın No. 357654) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Çakır, A. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf matematik ders kitapları ile ilgili öğretmen görüşleri* (Yayın No. 191480) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Çelik, Ş. (2023). *Ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen etkinliklerin bilişsel düzeylerine göre incelenmesi* (Yayın No. 824587) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Demiral, T.B. (2022). *Ortaokul matematik ders kitaplarındaki geometri ve ölçme öğrenme alanı etkinlik ve problemlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi* (Yayın No. 753024) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi] . <https://tez.yok.gov.tr>
- Demirdöğen, N., & Kaçar, A. (2010). İlköğretim 6. Sınıfta kesir kavramının öğretiminde gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 56-74.
- Dilegelen, Y. (2018). *5. sınıf matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi* (Yayın No. 514683) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Dursun, Ş. & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Anı.
- Erbaş, İ. (2021). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının ve matematik ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO taksonomisi çerçevesinde incelenmesi*. (Yayın No. 695011) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Ericek, A. (2020). *Gerçekçi Matematik Eğitimi (Gme) etkinlikleri ile tasarlanan öğretim sürecinde ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarda problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayın No. 662370) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Erdoğan, H. (2018). *Gerçekçi matematik eğitime dayalı matematik öğretiminin akademik başarı, kalıcılık ve yansıtıcı düşünme becerisine etkisi* (Yayın No. 511076) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Erturan, D. (2007). *7.sınıf öğrencilerinin sınıf içindeki başarıları ile günlük hayatta matematiği fark edebilmeleri arasındaki ilişki* (Yayın No. 229421) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Reidel, Netherlands.
- Gravemeijer, K., & Terwel, J. (2000). Hans freudenthal: A mathematician on didactics and curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 32(6), 777- 796.
- Ildırı, A. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik ders kitabında ve öğrenci çalışma kitabında yer alan problemlerin incelenmesi ve bu problemlere ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi* (Yayın No. 241522) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- İncikabı, S. (2016). *Ortaokul matematik ders kitaplarının farklı temsilleri kullanım biçimlerinin araştırılması*

- (Yayın No. 447041) [Yüksek lisans tezi, Katamonu Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Karakuzu, B. (2017). *İlkokul ve ortaokul matematik ders kitaplarındaki geometri görevlerinin tür, bağlam, temsil biçimi ve bilişsel istem düzeyleri açısından incelenmesi* (Yayın No. 463464) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Katipoğlu, M. & Katipoğlu, S. N. (2016). Matematik öğretmenlerinin öğrenci ders kitabı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3(2), 156- 165.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. ed). Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *İlköğretim Matematik 5 Ders Kitabı*. Tuna.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *İlköğretim Matematik 6 Ders Kitabı*. Öğün.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *İlköğretim Matematik 7 Ders Kitabı*. Ekoyay.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *İlköğretim Matematik 8 Ders Kitabı*. Kök-e.
- Ocakbaşı, E.N. (2019). *Gerçekçi matematik eğitimi temelli öğrenme ortamında 8.sınıf öğrencilerinin karekök kavramını oluşturma süreçleri* (Yayın No. 600066) [Yüksek lisans tezi, 19 Mayıs Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Oflaz, G. (2022). Gerçekçi matematik eğitimi. A. Kızılkaya Namlı (Ed.), *Eğitimin kavramsal temelleri 5 içinde* (s. 381-398). Efe Akademi.
- Olkun, S. & Toluk, Z. (2003). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Anı.
- Özdiner, M. (2021). *İlkokul ve ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin matematiksel ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi* (Yayın No. 672178) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Özgeldi, M. & Esen, Y. (2010). Analysis of mathematical tasks in Turkish elementary school mathematics textbooks. *Procedia -Social And Behavioral Sciences*, 2(2), 2277-2281.
- Özsoy, G. (2002). *İlköğretim 5.sınıfta matematik dersi genel başarısı ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki* (Yayın No. 113202) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Pınar, F. (2019). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf matematik öğretiminin gerçekçi matematik eğitimi kuramına göre incelenmesi* (Yayın No. 620173) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Sak, R, Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H. & Okur, M. (2021). Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 219-248.

- Sevim, H. (2019). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamlarının 6. sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi* (Yayın No. 612936) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Toprak, Z. (2019). *Türkiye Ve Singapur 5. sınıf matematik ders kitaplarının karşılaştırmalı analizi* (Yayın No. 566065) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Usluoğlu, B. (2020). *İlkokul 3 ve 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayın No. 628643) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Uyaniker, İ.G. (2021). *Türkiye’de gerçekçi matematik eğitimi’nin meta-tematik analizi* (Yayın No. 681564) [Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Üredi, L. & Ulum, H. (2020). İlkokul matematik ders kitaplarında bulunan ünite değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2) , 432-447. DOI: 10.17860/mersinefd.693392
- Van Den Heuvel-Panhuizen, M. (1998). *Gender differences in mathematics achievements in Dutch primary schools-on the search for features of mathematics education that are important for girls*. Freie Universität Berlin.
- Van Den Heuvel-Panhuizen, M. (2000). *Mathematics education in the Netherlands: A guided tour*. Freudenthal Institute Cd-rom for ICME9.
- Yayla, Y. (2021). *Gerçek hayattaki geometri örneklerinin sosyal bir öğrenme ortamı aracılığıyla paylaşımı: bir durum çalışması* (Yayın No. 664140) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yeğit, H. (2020). *Türkiye ve Almanya’da okutulan matematik ders kitaplarının matematik okuryazarlığı bakımından incelenmesi ve karşılaştırılması* (Yayın No. 640256) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yekrek, E. (2019). *Alan ölçme konusunu 5. sınıf matematik ders kitabından çalışan öğrencilerin okuma stillerinin incelenmesi* (Yayın No. 593701) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yüksel, E. (2010). *İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayın No. 253463) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yükselen, A. (2020). *Türkiye, Singapur Ve Avustralya ortaokul matematik ders kitaplarındaki yüzdeler konusu sorularının karşılaştırmalı analizi* (Yayın No. 666748) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>

Extended Abstract

Introduction

The primary objective of mathematics education is to foster individuals who can effectively apply acquired knowledge, solve problems, and establish meaningful connections among learned concepts (Olkun ve Toluk, 2003). These student-oriented goals align with the objectives set forth by the mathematics curriculum. Given the significance of textbooks as essential tools for translating the curriculum into classroom instruction, the principles of Realistic Mathematics Education (RME) play a crucial role in shaping both the curriculum and the textbooks (Karakuzu, 2017). By embracing the common principles shared by the mathematics curriculum and the RME approach, the roles of teachers and students undergo a significant transformation. Students are empowered to take an active role in their learning process, engaging in problem solving, research, and inquiry. On the other hand, teachers have assumed roles that are to facilitate, guide students, and present them authentic real-life situations (Atasoy, 2017). As a result, considering the changing dynamics of teaching and learning, it becomes essential to develop textbooks which can cater to the specific needs of both teachers and students.

Based on the RME (Realistic Mathematics Education) approach, Freudenthal (1971) advocated that active engagement is the most effective way to acquire mathematics knowledge. Within the RME framework, six fundamental teaching principles delineate the process of mathematics instruction and learning (Van Den Heuvel-Panhuizen, 1998). The principle of activity emphasizes that students construct new knowledge by connecting it with their existing knowledge. The principle of reality asserts that instruction should commence with problem situations that are relevant to students' immediate environment. The principle of hierarchy posits that students progress through different levels of understanding as they build their knowledge with transitions occurring from simple to more complex concepts and from concrete to abstract representations, tailored to students' level of comprehension. The principle of interconnection suggests that subjects are interrelated when one subject is taught as the outcome or cause of another, facilitating meaningful learning that recognizes the interconnectedness of concepts. The principle of interaction highlights the importance of peer learning, where students exchange ideas and share acquired knowledge with their peers, thereby enhancing both learning outcomes and social skills development. Finally, the principle of guidance underscores the role of teachers in facilitating students' learning process, namely guiding them to select appropriate starting points, designing learning activities, employing suitable models, and guiding them through problem-solving rather than solving problems for them in opaque situations (Van Den Heuvel-Panhuizen, 2000). The extent to which textbooks, serving as valuable resources for teachers and students, align with these RME principles is of great significance. Therefore, the aim of this study is to examine the frequency of these RME principles in the fields of geometry and measurement in secondary school mathematics textbooks. The research is conducted comprehensively by analyzing sequentially the fields of geometry and measurement across the 5th, 6th, 7th, and 8th grade levels.

Method

The design of this study, conducted as a qualitative research, was determined to be document analysis. The selection of textbooks to be examined was based on the criterion sampling technique.

Accordingly, tasks in the areas of geometry and measurement from four textbooks belonging to different publishers were scrutinized. Initially, the geometry and measurement topics covered at each grade level were identified. Subsequently, the tasks within these topics were classified according to their intended usage, specifically categorizing them into introductory, developmental, and evaluative tasks. These identified tasks were then analyzed based on a coding matrix developed by the researchers. The coding matrix was constructed by considering the key principles of Realistic Mathematics Education (RME), namely activity, reality, hierarchy, interconnection, interaction, and guidance. The coding matrix focused on capturing the essential characteristics of these principles that could be observed in the textbooks. The analyzed tasks were subjected to content analysis technique. The findings, including frequency and percentage values, were presented using graphical representations.

Results

A total of 221 tasks were analyzed in the 5th grade textbook. The findings revealed that 36% of the tasks aligned with the activity principle, 27% with the reality principle, 17% with the interconnection principle, 11% with the interaction principle, and 9% with the level principle. The activity principle emerged as the most frequently observed principle in the textbook, whereas the level principle was the least observed one. This suggests a need for greater support in terms of visualizations and the use of concrete materials for students. Similarly, in the 6th grade textbook, 183 tasks were examined. The results showed that 37% of the tasks reflected the reality principle, 26% the activity principle, 16% the level principle, 15% the interconnection principle, and 6% the interaction principle. The prevalence of examples and visuals drawn from students' daily lives indicates a stronger adherence to the reality principle. However, the interaction principle was less emphasized compared to the 5th grade level. Moving on to the 7th grade textbook, 154 tasks were analyzed. The overall distribution of principles in this textbook was as follows: 38% activity, 22% interconnection, 21% reality, 11% interaction, and 8% level. It was observed that RME principles were less prevalent in the 7th grade textbook compared to the 5th and 6th grade textbooks, potentially due to a focus on the application of knowledge rather than exploration. Finally, the 8th grade textbook was examined, and 162 tasks were analyzed. The distribution of principles in this textbook was as follows: 34% activity, 24% level, 18% reality, 18% interconnection, and 6% interaction. The prominence of the activity principle, which allows students to construct their mathematical knowledge through experimentation and observation, is noteworthy. However, the interaction principle was least emphasized in the 8th grade textbook.

These findings highlight the varying degrees of adherence to RME principles across different grade levels, suggesting a need for further integration of these principles, particularly in terms of promoting interaction and guiding students in their learning journeys.

Conclusion, Suggestions and Recommendations

The main findings of the study were derived from the analysis of textbooks based on RME principles. The activity principle was identified in 149 tasks at the fifth grade, 84 tasks at the sixth grade, 36 tasks at the seventh grade, and 76 tasks at the eighth grade. It was observed that the highest rate of tasks aligning with the activity principle was found in the fifth-grade level, while the lowest rate was found in the seventh-grade level. The 5th grade textbook provided more details about the subjects through a

larger number of tasks, considering the age and developmental characteristics of the students. In contrast, the 7th grade textbook focused more on providing information and emphasizing rule applications through similar sample questions. Akkuş (2020), in his study examining seventh grade topics according to the RME approach, highlighted the importance of studies that require active student participation. However, based on the examinations conducted in this study, it was found that only 10% of the tasks in the textbook promoted active student engagement.

The textbooks were also analyzed based on five codes related to the reality principle. The reality principle was observed in 114 mathematical tasks in the 5th grade, 122 tasks in the 6th grade, 20 tasks in the 7th grade, and 40 tasks in the 8th grade. The highest prevalence of the reality principle was found in the sixth grade level, while it was least observed in the seventh grade level. Associating mathematical concepts with real-life situations enhances their meaning and relevance, as emphasized by Dursun and Dede (2004) in their study on teaching based on real-life contexts.

Furthermore, the textbooks were examined in terms of four codes representing the level principle. The level principle was observed in 38 tasks at the 5th grade level, 53 tasks at the 6th grade level, 7th grade level, and 53 tasks at the 8th grade level. The level principle was the least observed one at the seventh grade level and most frequently observed at the sixth and eighth grade levels. Ocakbaşı (2019) noted in his study that 8th grade students who had a solid understanding of previous concepts found it easier to grasp the concept of square root, while students with incomplete pre-learning faced difficulties in making connections and interpretations.

The interconnection principle, represented by the fourth code, was examined in the textbooks. It was found in 72 tasks in the 5th grade textbook, 49 tasks in the 6th grade textbook, 21 tasks in the 7th grade textbook, and 39 tasks in the 8th grade textbook. This principle emphasizes the consistent presentation of content across tasks. Secondary school textbooks tend to give more emphasis to verbal, algebraic, and model representations while allocating less space to tables, graphics, and real-life situations.

Additionally, tasks were evaluated based on the interaction principle. The interaction principle was observed in 46 tasks at the 5th grade level, 18 tasks at the 6th grade level, 10 tasks at the 7th grade level, and 14 tasks at the 8th grade level. The interaction principle was least utilized at the seventh-grade level and most utilized at the fifth-grade level. Bulut et al. (2016) highlighted the uncertainty surrounding whether activities in textbooks should be completed individually or in groups.

Finally, the guiding principle of the RME approach, which emphasizes the teacher's role as a guide rather than a dominant figure during mathematics instruction, was underscored. Since teacher guidance is considered a natural and essential aspect of classroom instruction, the guiding principle was not evaluated in this study, similar to the approach taken by Atasoy (2017) and Akkuş (2020).

Taking a comprehensive evaluation of the study's findings into account, it is advisable to enhance the presence of tasks that necessitate active student participation within the textbooks, both in terms of their quality and quantity. Moreover, a noteworthy observation is that the inclusion of problem situations, particularly those intertwined with real-life contexts, can foster increased engagement and interest in mathematics lessons. Therefore, it is recommended to incorporate a greater number of such activities in the textbooks, as their scarcity may impede students' opportunities to exchange ideas and strategies with their peers. Additionally, recognizing the distinct roles that textbooks fulfill for both teachers and students, future research could investigate their effectiveness from the perspectives of both user groups, providing valuable insights for instructional design.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırma, doküman inceleme çalışması olduğundan etik kurul belgesi gerektirmemektedir. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar % 60, ikinci yazar % 40 oranında araştırmaya katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Makalenin herhangi bir aşamasında maddi veya manevi çıkar sağlanmamıştır. Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşleri

Classroom Teachers' Opinions of Inclusive Education

Halise ACARTÜRK OLÇAY

Sınıf Öğretmeni ◆ Milli Eğitim Bakanlığı ◆ haliseacartk@hotmail.com ◆ ORCID:
0009-0007-2424-5538

Ceren ÇEVİK KANSU

Dr. Öğr. Üyesi ◆ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü ◆
ceren.ckansu@omu.edu.tr ◆ ORCID: 0000-0003-4444-7165

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıfında dezavantajlı grupta öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algılarının ve görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma, Van ili içerisinde bulunan dört devlet okulunda çalışan sınıfında dezavantajlı öğrencisi bulunan toplamda 45 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmacı gözlem notlarından elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada analizler sonucu 'kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin bakış açısı', 'kapsayıcı eğitimde uygulamaya yönelik görüş ve deneyimler' ile 'kapsayıcı eğitimde yeterlik algısı' temaları ve bunlara ilişkin sekiz alt tema ve her alt temaya ilişkin kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, görüşme yapılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili yeterli düzeyde tanım yapabildikleri görülmüştür; öğretmenler genel olarak yöntem ve teknik uyarılama konusunda zorlandıklarını, yeterli kaynak, zaman, program sıkıntısı çektiklerini dile getirmişlerdir. Ölçme değerlendirme açısından ise daha çok gözleme dayalı değerlendirmeye yer verdikleri, proje ve performans görevleri verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca kapsayıcı eğitimde akran desteği, demokratik sınıf ortamı, olumlu yönde iletişim, sosyalleşme gibi olumlu durumlar kadar eğitim öğretimin uzun zaman alması, planlamada zorluk, motivasyon eksikliği, davranış bozukluğu, okula devam sorunu gibi olumsuz durumların da yaşandığı ifade edilmiştir. Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin ise aldıkları eğitimden dolayı yeterli olduğunu düşünen kadar yetersiz olduğunu düşünüp daha çok hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirten öğretmen görüşleri de yer almaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle, kapsayıcı eğitimle ilgili teorik ve uygulamaya dönük hizmet içi eğitimler geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, Dezavantajlı grup, Sınıf öğretmeni görüşleri

Abstract

The aim of this study is to examine the perceptions and opinions of classroom teachers with disadvantaged students in their classrooms towards inclusive education (IE). In the study, phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The research was conducted with a total of 45 classroom teachers with disadvantaged students working in four public schools in Van province. Teachers as participants of the current study were determined according to the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods among the non-random sampling types. The research data were obtained from the semi-structured interview forms prepared by the researcher and the researcher's observation notes. Content analysis, one of the qualitative research methods, was used to analyze the data. As a result of the analyses of the data, the themes of 'perspective on the concept of inclusive education', 'opinions and experiences regarding the implementation of inclusive education' and 'perception of competence in inclusive education' and eight sub-themes and categories related to each sub-theme were formed. The frequencies of each category were also included in the findings. As a result of the research, it was seen that the interviewed

teachers were able to make adequate definitions of IE. Teachers generally expressed that they had difficulty in adapting methods and techniques and that they had sufficient resources, time and program shortages. In terms of assessment and evaluation, they stated that they mostly used observation-based assessment and gave project and performance tasks. In addition, it was stated that in IE, there are positive situations such as peer support, democratic classroom environment, positive communication, and socialization, as well as negative situations such as taking a long time for education, difficulty in planning, lack of motivation, behavioural disorder, and school attendance problems. In IE, there are also opinions of teachers who feel themselves adequate due to the training they receive, as well as those who find themselves inadequate and that they need more in-service training. Based on the results of the research, theoretical and practical in-service training on IE can be developed.

Keywords: Inclusive education, Disadvantaged group, Classroom teachers' perceptions

1. Giriş

Eğitim, her çocuğun koşulsuz şartsız elde etmesi gereken temel bir haktır. Bu anlayış ile bakılırsa eğitimden herkesin yararlanması esastır. Anayasa'nın 42. Maddesi "Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi" başlığını taşımaktadır. Bu başlık altında "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" maddesi yer almaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Eğitim hakkı anayasa ile güvence altına alınmış dolayısıyla her çocuğun eğitim hakkı vardır ve bu haktan eşit oranda faydalanması gerekmektedir. Ayrıca İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde de temel bir hak olduğu vurgulanmıştır (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Madde 26). Buradan yola çıkarak tüm ülkelerin eğitimden herkesin yararlanmasını sağlama yükümlülüğü vardır. Bu bağlamda bireysel farklılıkları dikkate alan birey odaklı bakış açısı ile oluşturulmuş eğitim sistemlerine gereksinimde ortaya çıkmaktadır (Baykara Pehlivan ve Baykara Acar, 2009). Herkesin eğitimden eşit oranda faydalanması esasına dayalı, odak noktasında bireyi dikkate alan kapsayıcı eğitim karşımıza çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim başlangıçta özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için uygulansa da 'herkes için eğitim' mantığından yola çıkarak sığınmacılar, mülteciler, engelliler, sosyoekonomik düzeyi düşük bireyler ve risk altındaki çocuklar gibi dezavantajlı guruptaki öğrencileri de içine alan bir yapı haline dönüşmüştür. Günümüzde ise dezavantajlılık durumuna bakılmaksızın eğitimden faydalanan tüm paydaşların eşit oranda eğitim alması olarak ifade edilmektedir (Sakız, 2021). Bir başka ifade ile kapsayıcı eğitim, tüm çocukların ihtiyaçları doğrultusunda gelişimsel, sosyokültürel, bireysel özelliklerini dikkate alan bir süreç olarak ifade edilmektedir (UNESCO, 2016). Kapsayıcı eğitim, bireysel farklılıklara önem veren bireylerin eğitim sürecine katılımını artıran böylece eğitim sisteminden tüm öğrencilerin faydalanmasına olanak sağlayan bir süreçtir (Kumaş, 2022). Tarihsel gelişim açısından bakıldığında, birçok ülkede olduğu gibi bizim ülkemizde de kaynaştırma eğitimi olarak başlamıştır (Gürgür 2021). 80'li yıllardan itibaren ise kapsayıcı eğitim olarak değiştirilmiştir. İçerik olarak bakıldığında kaynaştırma eğitiminden farklı olduğu görülmektedir.

Kapsayıcı eğitim ile özel gereksinimi olan ya da olmayan tüm öğrencilerin, ortak bir eğitim sistemi içerisinde birlikte öğrenim görmeleri amaçlanmaktadır. Aynı zamanda öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, aileler gibi eğitim öğretim içerisinde yer alan tüm paydaşların uyum ve iletişim içinde tüm öğrencilere eşit erişim imkânı sağlanarak dışlamadan tüm öğrencileri kapsayan bir anlayış içerir (Singh, 2020). Ayrıca öğrencilerin tüm farklılıklarına, dezavantajlarına rağmen eğitim öğretim faaliyetlerine tam katılım fırsatı yaratır. Kapsayıcı eğitim anlayışının içinde bulunan dezavantajlı gruplar, özel gereksinimli çocuklar, çalışan çocuklar, sosyo ekonomik düzeyi düşük çocuklar, göçmen \ mülteci \ sığınmacı konumundaki çocuklar, kız çocukları, anne ya da babasından herhangi biri olmayan çocuklar, suça yatkın çocuklar, devlet korunmasına alınmış çocuklar, bakım evi \ sevgi evi \ Yetiştirme yurdunda kalan çocuklar olarak sınıflandırılmaktadır (Şimşek, 2019).

Çıkış noktası özel eğitilmiş bireyler olan kapsayıcı eğitimde sadece özel gereksinimli bireylere değil diğer tüm dezavantajlı gruplara odaklanmak gerektiği belirtilmiştir (Baka, 2023). Bu nedenle sadece özel gereksinimli bireyler değil tüm dezavantajlı bireyler dikkate alınmalıdır (Warnock, 1979). Kapsayıcı eğitimin farklı zamanlarda farklı araştırmacılar tarafından tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kapsayıcı Eğitim Tanımları (Dedeoğlu ve Yılmaz Atman, 2022)

Tanımlayan	Açıklama
Ballard, 1995	Kapsayıcı eğitim genel eğitim içerisinde sadece özel öğretmenler ve özel gereksinimli çocuklar ile yapılan bir eğitim değildir.
Kurth & Gross, 2014	Genel eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde öğrencinin ihtiyaç duyacağı eğitim müfredatı ile tüm destek ve hizmetlere erişimini içeren bir sistemdir.
Hodkinson, 2020	Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin her şartta ve koşulda bir arada genel eğitim sınıflarında eğitim almaları üzerine inşa edilmiş bir sistemdir.
Graham, 2020	Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin engelleri ne olursa olsun kendi akranları ile eğitim öğretim faaliyetlerine katılmalarını hedefleyen temel bir insan hakkı ve eğitimde sistemli bir yapılaşma sürecidir.

Tablo 1’de kapsayıcı eğitim tanımlarına bakıldığında zaman içinde giderek kapsamı genişleyen bir sistem haline geldiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitimde eğitim planlaması yapılırken bireysel farklılıklar gözlemlenir. Herkes öğrenebilir mantığından hareketle her birey eğitimin bir parçası olarak görülür. Aynı mantık ile uygulama ve etkinlikler yapılırken de bireysel özellikler göz önünde bulundurulur farklılaştırmalara gidilir. Sınıf ortamı da tüm öğrencilere hitap edecek şekilde zenginleştirilmesi gerekmektedir. Sınıf içindeki farklılık ve çeşitlilik bir zenginlik olarak görülüp fırsata çevrilmelidir (Yılmaz vd., 2022). Bu fırsatın en iyi şekilde gerçekleştirilebilmesi için kapsayıcı eğitim sürecinin temel öğeleri (Şekil 1) dikkate alınmalıdır.

Şekil 1. Kapsayıcı Eğitim Sürecinin Temel Öğeleri (Yılmaz, Yıldırım, Karataş, 2022)



Kapsayıcı eğitimin temel öğeleri (Şekil 1) dikkate alındığında sürecin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmen tutumları belirleyici rol oynamaktadır (Avramis ve Norwich, 2002). Etkili bir kapsayıcı öğretim süreci yönetebilmek adına öğretmenlerin eşitlik, saygı, sevgi, hoşgörü,

sorumluluk sahibi olma, dürüstlük, çalışkanlık, adil olma, iş birliğine ve yeniliklere açık olma gibi değerlere sahip olması gerekmektedir (Süer, 2022). Bu değerlere sahip olan öğretmenler sayesinde başarılı kapsayıcı eğitim uygulamaları gerçekleştirilecektir.

Kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkili olabilmesinde öğretmen tutumları kadar bir diğer önemli unsur da öğretim programıdır. Hâlihazırda kullanılan eğitim programı göz önüne alındığında, kapsayıcı eğitimin başarısı için programda gerekli uyarlamalar yaparak öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak duruma getirmek gerekmektedir. Böylece öğrencilerin akademik ve psiko-sosyal gelişimlerine katkı sunması beklenmektedir. Kullanılan öğretim yöntemleri, stratejiler ve uygulamalar ile yapılan farklılaştırma kapsayıcı eğitimde önemli bir aktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Bulut vd., 2018).

Kapsayıcı eğitim anlayışına bağlı olarak yapılan etkinlikler sonunda yapılacak değerlendirme de önem arz etmektedir. Kapsayıcı değerlendirme farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin öğrenme hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarının anlaşılması adına yapılan çalışmaları içerir. Amaç, her öğrencinin kendi hızında ve düzeyinde ilerlemesini görmektir (MEB, 2022).

Kapsayıcı eğitimle ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla özel gereksinimi olan öğrenciler içerisinde kaynaştırma öğrencilerine odaklanılmış (Babaoğlu ve Yılmaz 2010) kaynaştırma öğrencilerinin eğitime erişimleri, eğitimden yararlanma düzeyleri üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitime yönelik deneyimlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar yapılmıştır (Esmer vd., 2017). Aynı şekilde Anılan ve Kayacan (2015), sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimin değerlendirilmesi üzerine çalışmıştır. Ayrıca alan yazında dezavantajlı grup içerisinde bulunan mülteci\ göçmen ya da Suriyeli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili çalışmalara rastlanmakta (Şimşek, 2019) iken diğer tüm dezavantajlı gruplar açısından yapılmış çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Sosyal bilgiler, fen bilimleri alanlarında Bal ve Pamuk-Kahrıman’ın (2019) ve Akman, Mercan-Uzun ve Yazıcı’nın (2018) çalışmalarında olduğu gibi okul öncesi öğretmenlerine veya herhangi bir dersi baz alarak (Yıldırım, 2017), öğrencilerin sosyal, kültürel, akademik başarılarına etkisi, sığınmacı, mülteci öğrencilere yönelik çalışmalar gibi odak noktaları belirlenerek çalışmalar yapıldığı da görülmektedir. Şimşek ve Kılcan (2019) çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmenleri ile çalışma yapmıştır. Bir başka çalışmada ise ortaöğretim programlarına odaklanıldığı görülmektedir (Koçyiğit ve Şimşek, 2019). Öğretmenler açısından da kapsayıcı eğitimi inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Fakat daha çok süreç içinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri üzerinde durulmuştur (Ünal ve Aladağ, 2020). Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Costello ve Boyle (2013) ile Goddard ve Evans (2018), sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma konusundaki tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ve eğitim yılları boyunca güçlendiğini bildirmiştir. Gal, Schreur ve Engel- Yener (2010), Cassady (2011) Taylor ve Ringlaben (2012), kapsayıcı eğitimin önemini ve öğretmenlerin tutumlarının kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanmasındaki rolünü vurgulamaktadır. Daane, Beirne- Smith ve Latham (2000), öğretmenlerin genellikle kendilerini kapsayıcı eğitime yönelik uygun eğitim olmaması ya da eğitimin eksik kalması nedeniyle kendilerinin hazırlıksız olarak algıladıklarını vurgulamıştır. Khan, Hashmi ve Khanum (2017) da öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi ile ilgili bilgi düzeylerinin kapsayıcı eğitimin bir bileşeni olduğunu kabul etmiş ve kapsayıcı eğitimin hizmet öncesi, hizmet içi öğretmen eğitiminin bir parçası olması gerektiğini önermiştir. Hankebo (2018) çalışmasında, engelli çocukların eğitime erişimini ortaya koymaya çalışmıştır. Dooley ve Thangaperumal (2011) ve MacNevin (2012), yine sadece mülteci öğrencilere odaklanılan çalışmalardandır. Ayrıca yurt dışında yapılan çalışmalarda da okul öncesi öğretmenleri Mastropieri (2003) gibi branş öğretmenlerine odaklanan çalışmalar bulunmaktadır. Kapsayıcı eğitimle ilgili olarak Türkiye’de ya da yurt dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde, dezavantajlı grup içinde ya sadece özel gereksinimli bireylere yer verilmiş ya da son

yıllarda ülkemizin yoğun göç alan ülke konumunda olmasından dolayı mülteci öğrencilere çok fazla yer verilmiş oysaki dezavantajlı gruplar sadece bu iki gruptan meydana gelmemektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği çalışmalarda ise sınıf öğretmenleri ile değil daha çok sosyal bilgiler, okul öncesi öğretmenleri gibi diğer branş öğretmenlerinin görüş ve düşüncelerine yer verilmiştir. Hem kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim semineri almış hem de sınıfında dezavantajlı öğrencisi olup kapsayıcı eğitimi uygulayan sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Kapsayıcı eğitim hiçbir ayırım yapmadan her bireyin hakkını garanti eden öğrencilerin maksimum gelişimi için evrensel olarak kapsayıcı ortam yaratan 21. Yüzyılın yaygın olarak kabul gören bir yaklaşımı (Singh, 2020) olmasından dolayı, kapsayıcılığın en önemli sorumluluğunu üstlenen sınıf öğretmenlerinin düşünce, algı ve deneyimlerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamaları öğrenme öğretme sürecine büyük etkide bulunur. Dolayısıyla kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için sahada bu eğitimi uygulayan öğretmenlerin görüş ve düşünceleri hem alana katkı sağlaması hem de eksiklerin belirlenmesi adına önem arz etmektedir. Bu sebeple kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarıya ulaşması için öğretmenlerin düşünceleri algıları, uygulamaya dönük görüş ve deneyimleri ile uygulama sırasında yaşanan olumlu olumsuz durumlar ile hizmet içi ya da öncesi eğitim yeterlilik durumunu ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim semineri alarak bu seminerden edindiği bilgileri sınıf içinde dezavantajlı grup olarak ifade ettiğimiz öğrencilerine uygulayan sınıf öğretmenlerinin görüş ve düşünceleri tespit edilerek alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşlerinin, uygulamada yaşanan durumların ve öğretmenlerin yeterlilik durumlarının incelenmesidir. Bu araştırmanın çalışma grubu 45 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı gözlemine dayanan gözlem formu ile sınırlandırılmıştır.

Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin bakış açısı nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamaları sürecinde yöntem teknik ve ölçme değerlendirme ve uygulamada yaşanan olumlu olumsuz durumlara ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?
3. Kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin öğretmen yeterlik ve hizmet içi eğitim yeterlik algısı nasıldır?

2. Yöntem

Araştırma, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algılarını tespit etmeye yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmanın amacı, belli bir konuyu çeşitli bakış açılarıyla ele alıp derinlemesine araştırmaktır. Nitel araştırmalar, bireylerde çeşitli içe bakış yöntemleri kullanarak hayatları boyunca yüz yüze geldikleri sorun teşkil eden durumları inceleyen araştırma türüdür. Nitel araştırmalarda olay incelemesi, olgubilim analizi, kültür analizi, gömülü teori, durum analizi, tarihsel inceleme, gibi yöntemler kullanılır (Baysal ve Hocoğlu, 2019). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında aynı olguyla ilgili farklı kişilerin yaşadığı deneyimlerin ortak anlamları bulunmaya çalışılır (Creswell, 2012). Olgubilim olaylara çözüm getirmeyi amaçlamaz, toplumsal değerlerle de ilgilenmez, olgubilim yalnızca olgularla ilgili bireysel deneyimlerin özüne ulaşmaya çalışır. Bu yönüyle diğer nitel araştırma yaklaşımlarından ayrılmaktadır (Ersoy, 2019). Olgubilimin amacı, belli bir durumun olgunun aktörleri tarafından nasıl algılandığını aydınlatmak ve

tanımlamaktır. Bireylerin algılarından tecrübelerinden derinlemesine bilgi topladığı çalışmalarla ilgilenir (Lester, 2010). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri incelendiğinden olgubilim yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Van ili içerisinde farklı okullarda görev yapan sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan 45 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma grubunun seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, nitel araştırmalarda en çok tercih edilen yöntemdir (Palys, 2008). Ayrıca amaçlı örnekleme ile çalışılacak grubun araştırılan konu hakkında zengin bir bilgiye sahip olduğu düşünülür (Patton, 1987). Sınıf öğretmenlerinin seçiminde birinci ölçüt kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitim seminerini almış sınıf öğretmeni olması, ikinci ölçüt ise sınıfında dezavantajlı öğrenci olması durumudur. Seçilen öğretmenler farklı okullarda ve sınıfında neredeyse her dezavantajlı öğrenci grubundan öğrencinin bulunduğu öğretmenler seçilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

<i>Değişkenler</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	21
	Erkek	24
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	14
	6-10 yıl	19
	11-15 yıl	3
	16-20 yıl	4
	21 yıl ve üzeri	5
Eğitim Düzeyi	Lisans	41
	Lisansüstü	4
Dezavantajlı Öğrenci Grupları ile Deneyim	Sürekli devamsız	16
	Anne ya da babası vefat etmiş	18
	Suçta bulaşmış/ suçta yatkın	11
	Korunmaya muhtaç öğrenciler	12
	Özel gereksinimli öğrenciler	25
	Sosyoekonomik düzeyi düşük	45
	Göçle gelen/ geçici koruma statüsünde	16
	Çalışan/işçi öğrenciler	17
En Çok Karşılaşılan Dezavantajlı Gruplar	Sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler	45
	Özel gereksinimli öğrenciler	25
	Anne ya da babası vefat etmiş öğrenciler	18

<i>Değişkenler</i>	<i>Kategoriler</i>	<i>f</i>
	Sürekli devamsız öğrenciler	16
	Korunmaya muhtaç öğrenciler	12
	Suçta bulaşmış öğrenciler	11

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, kişisel bilgiler formu ve araştırmacı gözlem notları kullanılmıştır.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi, branş, kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim alma durumu ve kapsayıcı eğitimi halihazırda uygulama durumunu belirlemek adına hazırlanan sorular yer almaktadır (Ek 1).

2.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Alan yazına dayalı olarak hazırlanan sorular iki alan uzmanı (sınıf eğitimi alanında öğretim üyesi), Milli Eğitime bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim veren bir eğitmen, ayrıca iki rehberlik ve psikolojik danışmanın görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Görüşme formunda 15 soru yer almaktadır (Ek 2). Sorular açık uçlu olup tamamen öğretmenlerin öznel değerlendirme ve algılarını ortaya çıkarmaya dönük hazırlanmıştır. Kapsayıcı eğitimin tanımı, kapsayıcı eğitimin gereklilik durumu sorgulanmış ayrıca kapsayıcı eğitimde uygulama esnasında kullanılan yöntem teknik, materyal ve ölçme değerlendirme yöntemlerini sorgulamaya dönük sorular sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerine kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri ile uygulama sürecinde yaşadıkları durumlara ilişkin örnekler vermeleri istenmiştir. Böylece uygulamada yaşanan olumlu ve olumsuz durumlar sorgulanmıştır. Görüşme yapılan tüm öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin aldıkları hizmet içi eğitimin süreç içerisinde yeterli olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Oluşturulan sorular öncelikle iki sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılarak anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir. Araştırma bulgularının güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla öğretmen görüşlerinden sıkça alıntılar yapılmış, çalışma grubu seçimi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve veri toplama süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

2.2.3. Araştırmacı Gözlem Notları

Sınıfında dezavantajlı öğrencisi bulunan farklı okullarda görev yapan 6 sınıf öğretmeni ile 4 hafta boyunca görüşme sorularını desteklemek ve araştırmacının sürece hâkim olması amacı ile sınıf gözlemi yapılmıştır. Gözlemler araştırmacı tarafından bizzat yürütülmüştür. Sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan 45 öğretmen ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen verilerin sınıfta uygulamalı olarak incelenmesi, araştırmacının görüşme yapılan 45 sınıf öğretmeni içinden tesadüfi olarak seçilen 6 sınıf öğretmenin sınıfında gözlem yaptığı notlardan oluşmaktadır. Gözlem notları; öğrenme ortamı, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere toplam 3 gözlem boyutundan oluşmaktadır. Buradaki amaç, gözlemlere dayalı saha notlarıyla, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleriyle yapılan bireysel görüşmelerin anlamlı ve birbirlerini tamamlayıcı veriler oluşturmasını sağlamaktır. Araştırmacı, aldığı saha notları ile sınıf öğretmenlerinin dezavantajlı öğrencileri ile olan ilişkilerinin yanı sıra

derslerindeki sınıf yapısı, düzeni ve etkileşimlerine ilişkin zengin bir veri kaynağı oluşturulmasında araştırma açısından önem taşımaktadır.

Tablo 3. Gözlem Yapılan Sınıflara Ait Bilgiler

<p>Uygulama sınıfı 1 4 E sınıfı Sınıf mevcudu 25 Dezavantajlı öğrenci durumu sayısı 5 Dezavantaj durumları Ö1. Türkçeyi tam olarak bilmiyor ana dili Kürtçe. Ö2. Sosyoekonomik durumu yetersiz. Ö3. Özel öğrenme güçlüğü var kaynaştırma öğrencisi. Ö4. Sevgi evlerinde kalıyor. Baba engelli anne bırakıp gitmiş. Ö5. Sosyoekonomik durumu yetersiz.</p>
<p>Uygulama sınıfı 2 3 A sınıfı Sınıf mevcudu 22 Dezavantajlı öğrenci sayısı 6 Dezavantaj durumları Ö1. Sosyoekonomik durumu yetersiz. Ö2. Özel gereksinimli öğrenci okuma yazmaya yeni geçmiş, el parmakları kısa. Ö3. Babası hapiste, konuşma geriliği var. Ö4. Kulağı doğuştan duymuyor, hafif zihinsel yetersizliği var. Konuşması geri. Ö5. Maddi durumları çok kötü günlük yemek ihtiyaçlarını Kızılay karşılıyor. Ö6. Sosyoekonomik durumu yetersiz.</p>
<p>Uygulama sınıfı 3 2A sınıfı Sınıf mevcudu 24 Dezavantajlı öğrenci sayısı 4 Dezavantaj durumları Ö1. 11 yaşında ve ikinci sınıf öğrencisi okula zamanında gönderilmemiş. Ö2. Babası hapiste annesi de başka biriyle evlenmiş dedesi ile yaşıyor. Ö3. Davranış bozukluğu var aile içi şiddet görüyor 11 kardeşler. Ö4: Sosyoekonomik durumu yetersiz.</p>
<p>Uygulama sınıfı 4 2D sınıfı Sınıf mevcudu 28 Dezavantajlı öğrenci sayısı 4 Dezavantaj durumları Ö1. Saldırgan davranışları var. Okuma yazmada geri. Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisi. Ö2. Baba bırakıp gitmiş anne hapiste çocuk sevgi evlerinde kalıyor. Ö3. Hafif düzey zihinsel yetersizliği var. Tuvaletini okul bahçesine yapıyor. Ö4. Türkçeyi tam olarak bilmiyor. Sosyoekonomik durumu yetersiz.</p>

Uygulama sınıfı 5

4A sınıfı

Sınıf mevcudu 20

Dezavantajlı öğrenci sayısı 8

Ö1. Türkçe bilmiyor Afganistan'dan gelmiş.

Ö2. anne baba okuma yazma bilmiyor. 11 kardeş öğrenci Türkçeyi konuşmıyor.

Ö3. Sosyoekonomik düzeyi yetersiz. Okulun önündeki trafik ışıklarında mendil satıyor.

Ö4. Hafif düzey zihinsel engeli var. Saldırgan davranışları var.

Ö5. Sosyoekonomik düzeyi yetersiz nisan ayından sonra okula gelmez aile çalışmak için başka şehirlere gidiyor.

Ö6. Sürekli devamsız öğrenci. Okula ayda bir ya da iki kere gelir.

Ö7. Anne ve babası boşanmış ve bırakıp gitmiş öğrenci dedesi ile kalıyor.

Ö8. Suça yatkınlık sık olaylara karışan bir öğrenci.

Uygulama sınıfı 6

4D sınıfı

Sınıf mevcudu 20

Dezavantajlı öğrenci sayısı 6

Ö1. Babası kanserden vefat etmiş. Öğrenci annesi ile yaşıyor.

Ö2. Sevgi evlerinde kalıyor baba 90 yaşında anne vefat etmiş annesini hiç görmemiş.

Ö3. Baba çalışmak için İzmir'e gitmiş ve bir daha hiç gelmemiş. Babayı hiç görmemiş dedesi bakıyor.

Ö4. Babası hapiste anne ile birlikte yaşıyor. Çoğunlukla saldırgan davranışları var.

Ö5. Sosyoekonomik durumu yetersiz.

Ö6. Sosyoekonomik durumu yetersiz.

Araştırmacının öğretmenlerle yaptığı görüşmeleri uygulamalı olarak desteklemek adına gözlem yaptığı sınıflara ait bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Öğretmen görüşmelerinde ifade edilenlerin desteklenmesi için devam ettirilen haftalık ikişer saatlik alınan gözlem notları Tablo 4'teki bilgiler doğrultusunda alınmıştır.

Tablo 4. Gözlem Notları

Tarih
Gözlenen Sınıf
Gözlem Süresi
Gözlem Sayısı: haftada 2 kere toplamda 8
Gözlem Notu (öğrenme ortamı – öğrenme öğretme süreci – değerlendirme)

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler kişisel bilgi formu doldurulup her bir öğretmen ile yüz yüze görüşülerek gerektiğinde ek sorular sorulup notlar alınarak yapılmıştır. Yüz yüze görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında hazırlanan sorular detaylandırılmaya çalışılmış, gerektiğinde ise araştırmacı notları ile yazıya dökülerek anlamlı hale getirilmiştir. Ayrıca görüşme sorularını desteklemek ve sürece uygulamalı olarak hâkim olmak adına araştırmacı tarafından tesadüfi örneklem tekniğine göre seçilen toplam 6 sınıf öğretmeni ile 4 hafta süren gözlem çalışması yapılmıştır. Her öğretmen ile haftada iki gözlem yapılmış ve her gözlem sonrası elde edilen veriler araştırmacı tarafından not alınıp gerektiğinde ek sorular ile sürece hâkim olunmaya çalışılmıştır. Araştırmada yapılan gözlemler araştırmacı tarafından katılımcı gözlemci olmadan, eğitim-öğretim sürecine dâhil olmadan sınıfın en arka sıralarında oturularak araştırmacı saha notlarını alma ile sınırlıdır. Görüşme yapılan her bir sınıf öğretmeni, öğretmen olarak isimlendirilip (Ö1, Ö2, Ö3..) şeklinde yazılmıştır. Her soru için görüş belirtmeyen öğretmenler sisteme dâhil edilmemiştir.

Bu araştırmada toplanan veriler, nitel araştırma yönteminde en çok kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir (Creswell, 2003). İçerik analizi insan davranışları ve bu davranışların özünü tanımaya yönelik daha derinlemesine yapılan bir tekniktir. Özellikle kod kategori ve temalar esastır. Metnin içindeki bazı sözcükleri dikkate alarak oluşturulan kodlamalarla elde edilen içeriğe dair kategorilerin özetlendiği bir tekniktir. Böylece elde edilen anlamlar ile ilişki kurularak oluşturulan mesajlara ilişkin çıkarımlarda bulunulur (Büyüköztürk vd., 2008). Toplamda 4 ilkokulda ulaşılan 45 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme ve 6 sınıf öğretmeni ile yapılan gözlem sonucu elde edilen veriler ortak noktaları doğrultusunda kategorilendirilmiş ve bu kategorilerden elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde ele alınıp açıklanmıştır. Gözlem ve görüşmelere başladıktan sonra elde edilen veriler sonucunda yapılan çalışmaların tam anlamıyla amaca hizmet edeceği anlaşılmıştır.

2.4. Geçerlik Güvenirlik ve Etik

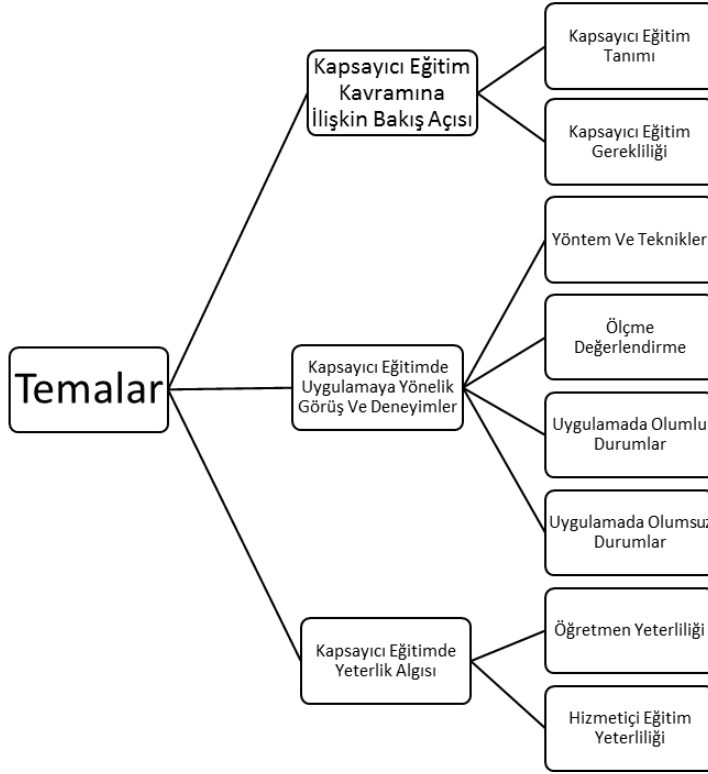
Araştırma süreci bütünüyle açıklanarak özetlenmiş olduğu için geçerliği sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca süreç içerisinde yapılan işlemler detaylandırılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçların güvenilirliğini sağlamak adına iki araştırmacı tarafından içerik analizi birbirinden bağımsız olarak yapılmış ve daha sonra karşılaştırılmıştır. Bu aşamada elde edilen sonuçların Miles Huberman'ın güvenilirlik hesaplama formülünden yararlanılarak %86 oranında tutarlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç güvenilirlik açısından uygundur. Üzerinde uzlaşma sağlanamayan veriler araştırmacılar arasında tekrar görüşülerek karara bağlanmıştır.

Bu araştırmanın, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 26.05.2023 tarihinde 2023-479 belge sayı numarasıyla etik kurul onayı bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan 45 sınıf öğretmenin kapsayıcı eğitime yönelik algılarını ve görüşlerini içeren bulgulara yer verilmiştir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşme ve gözlemden elde edilen verilerden hareketle ulaşılan kategoriler ve temalar ile bu öğeler arasındaki ilişkiye Şekil 2’de yer verilmiştir. Araştırma bulguları ise araştırma soruları dikkate alınarak elde edilen tema ve kategoriler sırayla açıklanmıştır.

Şekil 2. Araştırma Sonucunda Elde Edilen Tema ve Alt Temalar



Şekil 2 incelendiğinde, araştırma sonucunda kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin bakış açısı, kapsayıcı eğitimde uygulamaya yönelik görüş ve öneriler ile kapsayıcı eğitimde yeterlik algısı isimli temalara ulaşılırken kapsayıcı eğitimin tanımı, gerekliliği, kapsayıcı eğitimde yöntem teknikler, ölçme değerlendirme, uygulamada olumlu ve olumsuz durumlar ile öğretmen yeterliliği ve hizmet içi eğitim yeterlilik durumu şeklinde alt temalara ulaşılmıştır.

Verilerin analizi sonucu oluşturulan üç tema ve alt temalardan elde edilen kategoriler ve kategorilere ait frekanslar Şekil 2’de sunulmuştur.

3.1. Kapsayıcı Eğitim Kavramına İlişkin Bakış Açısı

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin bakış açılarına ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Kavramına İlişkin Bakış Açıları

Tema	Alt tema	Kategori	Frekans
Kapsayıcı Eğitim Kavramına İlişkin Bakış Açısı	Kapsayıcı Eğitim Tanımı	Fırsat eşitliği	35
		Birlikte öğrenme	33
		Akran eğitimi	10
		Sosyal kabul	14
	Kapsayıcı Eğitim Gerekliliği	Kendini gerçekleştirme	8
		Sosyal eşitlik	37
		Bireysel farklılara saygı	32
		Sosyal kabul	19

3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime İlişkin Tanımları

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tanımları ‘fırsat eşitliği’, ‘birlikte öğrenme’, ‘akran eğitimi’, ‘sosyal kabul’ kategorileri altında toplanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimi bireysel farklılıkları dikkate alarak tüm öğrencileri içine alan bir eğitim sistemi olarak tanımladıkları görülmüştür. Kapsayıcı eğitime ilişkin yapılan tanımlamalardan bazıları şunlardır:

“Ö22: Sınıftaki bütün öğrencilerin bireysel farklılıkları ile birbirinden farklı olan diğer yönlerinin de dikkate alınarak eğitim- öğretim faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesidir.”

“Ö17: Kapsayıcı eğitim zengin-fakir, sağlıklı-özel gereksinimli vs. tüm öğrencileri kapsayan eğitimidir. Zaten devlet okullarının özel okullardan farkı bu şekilde ortaya çıkıyor. Sosyal statü fark etmeden her bireyi kapsıyor.”

3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, kapsayıcı eğitimin gerekliğine ilişkin görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı gerekli olduğunu ifade ederken gerekli olmadığını belirten öğretmenlerin olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitimin gereklilik durumunu ‘kendini gerçekleştirme’, ‘sosyal eşitlik’, ‘bireysel farklılara saygı’, ‘sosyal kabul’ kategorileri altında topladıkları görülmektedir.

Kapsayıcı eğitimin gerekliğine ilişkin öğretmen görüşleri şunlardır:

“Ö24: Kapsayıcı eğitimi gerekli buluyorum. Farklılıkları hiçbir öğrencinin eğitim almasına engel olmamalıdır. Bunu sağlamak öğretmenlerin görevidir. Örneğin babası hapiste olan bir kız öğrencim vardı konuşması, algı düzeyi yaşlarına göre geriydi, sınıfa dahil etmek için yaptığımız çalışmalar ile sene sonunda konuşma düzeyinde ilerleme oldu.”

Araştırmacı Gözlem Notu: Ö24 kodlu öğretmenin sınıfında matematik dersinde gözlem yapılmıştır. Standart olmayan ölçü birimleri konusu işlenmiştir. Öğretmen klasik yöntemde konuyu anlattı. Ö3 kodlu babası hapiste olan öğrenci sanki dersi dinlemiyormuş gibiydi, öğretmen ise ona daha

kolay olanları yapması için teşvik etti, hatta bazen yanına oturup yardımcı oldu. Yapılan etkinlik esnasında kısa süreli de olsa öğrenci katılım gösterdi. Öğretmen ise bu öğrenci ile ilgili sene başına göre ilerleme kaydettiklerini belirtti. Bu sınıfta 6 tane dezavantajlı öğrenci vardı. Öğretmen ise daha çok okuma yazmaya yeni geçmiş olan Ö2 kodlu öğrenci ile ilgilendi. Çünkü soruları okuması çok yavaş diğer öğrencilere hız olarak da yetişemedi (Uygulama sınıfı 2).

“Ö23: Kesinlikle gerekli buluyorum. Göç ile gelen öğrencilerin çokluğu, ülke içerisinde sosyo-ekonomik yapının dengesizliği gibi sebepler, kapsayıcı eğitimin gerekliliğini ortaya koyuyor. Türkçe bilmeyen öğrencim vardı tüm aile Kürtçe konuşuyordu. Bu öğrenci ile başlangıçta belli başlı Kürtçe kelimeleri öğrenip iletişim kurdum daha sonra minik minik ilerleyerek Türkçeyi öğrettim ama Türkçe atasözü ve deyimleri hala tam olarak anlayamıyor. Yılsununa kadar ilerlemiş olması bile çok önemli.”

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, kapsayıcı eğitim bağlamında dezavantajlı öğrenci denilince ne anlaşıldığı ile ilgili sorulan soruya yönelik görüşme yapılan öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Ö14: Dezavantajlı öğrenci denilince anadili farklı, sosyoekonomik düzeyi düşük, özel eğitim gereksinimi olan, sürekli devamsız ve ebeveynlerini kaybetmiş gruplar akla gelmektedir. “

“Ö11: Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler, davranış bakımından sıkıntılı öğrenciler, okulda ve öğrenme ortamında uzaklaşma riski olan tüm öğrenciler, sürekli devamsızlar, farklı nedenlerden dolayı okula gelemeyen okula gönderilemeyen ve okulu sevmeyen öğrenciler. “

Kapsayıcı eğitimde uygulamaya yönelik sınıf öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerine ilişkin Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6. Kapsayıcı Eğitimde Uygulamaya Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Deneyimleri

Tema	Alt tema	Kategori	Frekans
Kapsayıcı Eğitimde Uygulamaya Yönelik Görüş ve Deneyimler	Yöntem ve Teknikler	Materyal uyarlama	34
		Süre planlama	4
		Esnek program	25
		Farklılaştırılmış öğretim	34
	Ölçme ve Değerlendirme	Sürekli tekrar	16
		Pekiştirme	18
		Gözleme dayalı değerlendirme	35
		Proje ve performans	26
		Demokratik sınıf ortamı	30
	Uygulamada Olumlu Durumlar	Sosyalleşme	26
		Etkin katılım	37
		Aile desteği	11
		Aidiyet duygusu	37
		Farklılıklara karşı hoşgörü	27

<i>Tema</i>	<i>Alt tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Frekans</i>
		Zaman yönetimi	23
	Uygulamada Olumsuz Durumlar	Planlamada zorluk	27
		Motivasyon eksikliği	33
		Davranış bozukluğu	20
		Okula devam sorunu	9

Tablo 6'ya göre, kapsayıcı eğitimde uygulamaya yönelik sınıf öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri 4 alt temada toplanmıştır.

3.2. Kapsayıcı Eğitimde Uygulamaya Yönelik Görüş ve Deneyimler

3.2.1. Yöntem ve Teknikler

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulama sürecine ilişkin bakış açıları incelendiğinde kullanılan yöntem teknikler, ölçme değerlendirme ile uygulamada olumlu ve olumsuz durumlar alt temasına ilişkin elde edilen veriler sonucunda sınıfta kullandıkları yöntem teknikler açısından 'materyal uyarlama', 'süre planlama', 'esnek program', 'farklılaştırılmış öğretim' kategorileri oluşturulmuştur. Bu bağlamda, görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin materyal kullanımında daha çok daha basit kolay elde edilebilir materyallere yöneldiklerini, sınıfta dezavantajlı öğrencileri daha etkin kılabilmek adına U düzeni oturma şeklini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretim programı açısından programın daha esnek olması gerektiğini, çoğu zaman programın yeterince esnek olmadığından etkinlik uyarlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca müfredat doğrultusunda hareket ettiklerini belirterek dezavantajlı öğrenci için ilave çalışma yapacak kadar zaman olmadığının üzerinde duran öğretmenler de mevcuttur. Bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Ö29. WEB2 araçlarını kullanmaya çalışıyorum. Bu onların çok ilgisini çekiyor. Daha çok U şeklinde oturuyorum ki göz teması kurmam rahat olsun. Materyal ya da etkinlik uyarlamam çoğu zaman zor oluyor. Buna hem zaman kalmıyor hem de müfredata uymak zorundayım ayrı hareket edemem.”

Araştırmacı Gözlem Notu: Ö29 kodlu öğretmenimizin sınıfında matematik dersinde gözlem yapılmıştır. Çevre uzunluğu ile ilgili problem çözme konusu işlenmiştir. Bu sınıfta dezavantajlı öğrenci sayısı 5'tir. Öğretmen dersi akıllı tahtayı kullanarak sürdürmüştür. Ö1 kodlu öğrenci Türkçeyi tam olarak bilmediğinden derse hiç katılmadı, sadece akıllı tahta üzerinde gördüklerini aynen defterine geçirdi. Öğretmen bu öğrenci için ek zaman veremediğini sadece gördüğünü yazarak ilerlediklerini söyledi. Dolayısıyla dil gelişimi açısından herhangi bir ilerleme görülmemiştir (Uygulama sınıfı 1).

“Ö20: Kapsayıcı eğitim sürecinde bir öğrenciyle normal ders saatinde ilgilenmek zor olabiliyor öğrenci sayısı fazla olduğu için müfredatı yetiştirmek için. O yüzden destek eğitim vererek aradaki açığı kapatabilme imkânı buluyorum. “

Araştırmacı Gözlem Notu: Ö20 kodlu öğretmenin sınıfında dezavantajlı öğrenci sayısı 8'dir. Türkçe dersinde gözlem yapılmıştır. Gözlem esnasında dezavantajlı öğrenciler için ekstra bir çalışma yapılmadığı gözlemlenmiştir. Metin çalışması sırasında sırayla okuma yapıldı ve okuma yapılırken Türkçe bilmeyen öğrenci ve kaynaştırma öğrencisine okuma yaptırmadı öğretmen. Öğretmen zihinsel yetersizliği olan öğrenci ile sadece destek eğitim ile ilerleme kaydettiğini söyledi. Sınıfta ona zaman ayıramadığını söyledi. Ders okuma çalışması ile tamamlandı (Uygulama sınıfı 5).

3.2.2. Ölçme Değerlendirme

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında ölçme değerlendirmede izledikleri yola dair algıları dikkate alındığında 'sürekli tekrar', 'pekiştirme', 'gözleme dayalı değerlendirme', 'proje ve performans' kategorileri elde edilmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde öğrenci seviyesinin göz önünde bulundurularak, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, süreç içinde yapılan gözleme dayalı proje ve performans görevleri ile desteklenen değerlendirme süreçleri kullanıldığı; ayrıca sürekli tekrar ve konuya dair pekiştireçlere ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bazı öğretmenler, dezavantajlı öğrenci özel gereksinimi olan öğrenci olduğu takdirde BEP doğrultusunda ölçme değerlendirme yapılmasının, diğer dezavantaj durumu için ise ayrıca bir ölçme değerlendirme hazırlamasına gerek olmadığına üzerinde durmuşlardır. Kapsayıcı eğitimde ölçme değerlendirmeye dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki gibidir.

"Ö15: Her öğrenci için ayrı bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlarım. Programda yer alan her kazanım için bireyselleştirilmiş Öğretim Programı hazırlarım. Günlük plandaki kazanımları her öğrenci için bireyselleştiririm. Öğretim sonucunda yapılan değerlendirmeye göre öğrenci ¼ oranında başarı sağlarsa o öğrenci başarılı sayılır. Örneğin sınıfta okuma yazma bilmeyen öğrenme güçlüğü olan öğrencim, okuma yazma alanında hazırladığım BEP planına göre sene sonunda kazanımların çoğunu başarmıştı. Seri olmasa da okuma yazma öğrenmişti. O yüzden başarılı sayılmıştır."

"Ö13: Eğitim süreci sonunda bireyin diğer öğrencilerle kıyaslanmasından ziyade başladığı güne göre kat ettiği mesafenin ortaya konması hedeflenmelidir. Ölçme ve değerlendirme yöntemi bu anlayışla seçilmelidir. Sınıfta Umut isimli bir öğrencim var aslında özel eğitim okuluna gitmesi gerekiyor ama bir türlü aileye bunu kabul ettiremedik. Okula başladığı ilk yıl tuvaletini okul bahçesine yapıyordu. Bu öğrencimi diğerleri ile aynı şekilde değerlendirmem mümkün değil ama şu an 3. Sınıf öğrencisi ve artık tuvaletini nereye yapması gerektiğini biliyor zilin çalma durumuna göre ne yapması gerektiğini biliyor."

Araştırmacı Gözlem Notu: Ö13 kodlu öğretmenin sınıfında hayat bilgisi dersinde gözlem yapılmıştır. Geri dönüşüm konusu işlenmiştir. Bu sınıfta iki kaynaştırma öğrencisi vardır. Özellikle Ö3 kodlu öğrenci dersin akışının bozmakta fakat öğretmeni daha çok zorlayan Ö1 kodlu öğrenci olmuştur. Öğretmen geri dönüşüm ile ilgili öğrencilere sorular sordu. Ö1 ona söz hakkı verilmedi diye sinirlendi eşyalarını yere atarak tepki gösterdi, bu durumda öğretmen görmezden geldi, öğrenci tepki düzeyini artırdı fakat birkaç dakika sonra devam ettirmedi. Öğretmen bu şekilde sakin kalmasını sağladığını söyledi (Uygulama sınıfı 4).

"Ö2: Öğretim programının öğrenme kazanımlarına göre yazılı sınavlar, uygulamalı sınavlar, projeler, performans değerlendirme şeklinde yapılabilir. Bu sene 3. Sınıf okutuyorum sınıfta babasından gördüğü şiddetten dolayı annesi ve kardeşleriyle birlikte sığınma evine alınmış öğrencim, yaşadığı travmatik durumdan dolayı akademik seviyesi birinci sınıf düzeyinde kalmıştır. Haliyle değerlendirme yaparken, ona ayrı şekilde seviyesine göre soru hazırlıyorum."

3.2.3. Uygulamada Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumlar ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenler, yaşadıkları bölge itibariyle çok fazla dezavantajlı öğrenci ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler ile yapılan çalışmalar sonucunda ‘demokratik sınıf ortamı’, ‘sosyalleşme’, ‘etkin katılım’, ‘aile desteği’, ‘aidiyet duygusu’, ‘farklılıklara karşı hoşgörü’ kategorileri elde edilmiş olup öğrencilerin olumlu yönde geliştiği, özellikle demokratik sınıf ortamı olduğu, akademik başarılarının arttığı ayrıca akran desteğinden faydalandığında etkili akran eğitimi ile olumlu yönde iletişim kurdukları, derslerde yabancılık çekmeden etkin olarak katıldıkları ve dezavantajlı öğrencinin sosyalleşmesi, kendini rahatlıkla ifade edebilmesi açısından olumlu durumlar yaşadıklarını belirtmişler. Bununla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir.

“Ö32: Anasınıfından itibaren okuttuğum bir sınıfta 4. Sınıfa gelmiş okuma yazma bilmeyen öğrencinin sene sonunda orta düzeyde bir öğrenci durumuna geldiğine şahit oldum.”

“Ö18: Çok büyük ekonomik sıkıntılar yaşayan öğrencim okuldan sonraki zamanlarda hastane kapısında su satarak para kazanıyordu. Doğru yönlendirme ile Van’ın en iyi okulunu kazandığına şahit oldum. Hatta yurtdışında fizik bölümü kazanan öğrencim oldu. Yani bu öğrenciler aslında onları anlayan, onlara değer veren, yol gösteren onları kabullenen öğretmenleri dört gözle bekliyorlar. Bence asıl eğitim budur. Yeni Aziz Sancarları yetiştirmektedir.”

“Ö31. Dezavantajlı öğrenci diğer arkadaşlarıyla bir bağ kurduğunda, dışlanmadığında derslere, sınıfa ve okula karşı olumlu tutum geliştirmeye başlar ve biz öğretmenler bunu başardığımızda diğer engellerde zorlanarak da olsa zamanla çözüme kavuşur.”

“Ö15: Otizmli olan öğrencim hem okul ortamında sosyalleşti. Arkadaşlık kurmaya başladı. Oyunlara katılım sağlamaya başladı. Aynı şekilde DOWN sendromu olan oturma davranışı olmayan öğrencim sınıftaki diğer öğrencilerin etkisi ile oturma davranışı kazandı.”

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda, kapsayıcı eğitim uygulamalarının her zaman olumlu sonuçlar doğurmadığı ortaya çıkmıştır. Özellikle görüşme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda ‘zaman yönetimi’, ‘planlamada zorluk’, ‘motivasyon eksikliği’, ‘davranış bozukluğu’, ‘okula devam sorunu’ kategorileri altında topladıkları (Tablo 4) görülmüştür.

Araştırmacı Gözlem Notu: Ö33 kodlu öğretmenin sınıfında matematik dersinde gözlem yapılmıştır. Öğretmen tahtaya problem yazdı ve öğrencilerin çözmesini istedi. Bazı öğrenciler öğretmenin yönergelerine göre hareket ederken bazılarının öğretmeni dinlemediği gözlemlendi. Bu sınıfta 11 yaşında bir kız öğrenci vardır. Ailesi küçük kardeşi ile birlikte okula göndermiş zamanında okula göndermemiş. Çünkü küçük erkek kardeşi ile birlikte gidip ona göz kulak olmasını istemişler. Öğretmenin hatta sınıfın yardımcısı gibi olmuş. Ayrıca bu sınıfta sosyoekonomik düzeyi düşük olan çok fazla öğrenci var ve babası hapiste olan öğrenci var, davranış bozukluğu olan, aile içinde şiddet gören öğrenci var. Bu öğrenciler sessiz kalma, öğretmeni dinleme gibi sınıf kurallarına uymadıklarından öğretmenin sınıf yönetimini zorlaştırıyor. Özellikle davranış bozukluğu olan öğrenci öğretmenin yönergelerini dinlememekte ve genellikle bilgi düzeyinde ilerlemektedir. Öğretmenin yönergelerine

uymayan öğrencilere 11 yaşındaki kız öğrenci sınıfın yardımcısı gibi müdahale edip onları yönlendirdiği gözlemlendi (Uygulama sınıfı 3).

Araştırmacı Gözlem Notu: Ö19 kodlu öğretmenin sınıfında yapılmıştır. Gözlemde sınıfta klasik oturma düzeni, sınıfın duvarında öğrenci çalışmalarının yer aldığı panolarda derslere ait öğrencilerin etkinliklerinin yer aldığı görülmüştür. Öğretmen derste aile bütçesi hazırlama çalışması yaptırmak istemiştir. Fakat öğretmen bu konuyu işlerken öğrencilerin ailevi durumlarından dolayı uygulamaya geçiremedi. Çünkü bu sınıfta babası olmayan ya da hapiste olan birden fazla öğrenci var. Bu öğrenciler daha çok dışardan gelen yardımlarla ihtiyaçlarını karşıladıklarından bütçe hazırlama konusu işlevsel olmadı. Sorular bilgi düzeyinde devam etti. Herkesin evdeki bütçesine uygun olarak bütçe planı yapmalarını istemedi öğretmen. Hayali olarak bir bütçe belirledi ona göre çalışmayı devam ettirdi, süreç tamamlanmadığı için değerlendirme çalışmasının yapılmadığı gözlemlendi (Uygulama sınıfı 6).

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde yeterlik algıları Tablo 7’de görüldüğü gibi iki alt temada (öğretmen yeterliği ve hizmet içi eğitim yeterliği) toplanmıştır.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitimde Yeterlik Algısı

Tema	Alt tema	Kategori	Frekans
Kapsayıcı Eğitimde Yeterlik Algısı	Öğretmen Yeterliliği	Lisans eğitiminin verimi	13
		Dezavantajlı gruplar ile deneyim	16
		Aile desteği	14
		Kapsayıcı eğitimin tam olarak uygulanmaması	21
		Uzman desteği	17
	Hizmet İçi Eğitim Yeterliliği	Sık ve sürekli hizmet içi eğitim ihtiyacı	29
		Sınıf mevcudu fazlalığı	10
		Uygulama dönük olmalı	36
		Program ve fiziki şartlar uyarlaması	42
		Gözleme dayalı olmalı	19

3.3. Kapsayıcı Eğitimde Yeterlik Algısı

Bu tema altında öğretmen yeterliliği ve hizmet içi eğitim yeterliliği alt temalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.3.1. Öğretmen Yeterliliği

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmediklerine ilişkin algıları incelendiğinde, bu konuda olumlu düşünen kadar olumsuz algısı olan öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. ‘Lisans eğitiminin verimi’, ‘dezavantajlı gruplar ile deneyim’, ‘aile desteği’ kategorilerine ulaşıp aldıkları eğitimden ve sınıfındaki dezavantajlı gruplarla olan deneyiminden dolayı kendilerini yeterli hisseden öğretmenlerin olduğu kadar sınıfların kalabalık oluşu, eğitim eksikliği, deneyim eksikliği ve uzman desteğinin yeterince olmaması gibi durumlardan dolayı kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Bu duruma ait görüşler ise ‘kapsayıcı eğitimin tam olarak uygulanmaması’, ‘uzman desteği’, ‘sık ve sürekli hizmet içi eğitim ihtiyacı’ ve ‘sınıf mevcudu fazlalığı’ kategorileri altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri konusunda görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Ö21: Hayır sürekli araştırma ve uygulama içinde olmalıyız. Çünkü her an sınıfımıza farklı bir grupta dezavantajlı öğrenci gelebilir.”

“Ö26: Hayır sınıfta uygulanabilirliği yok çünkü öğrenci sayım çok fazla.”

“Ö5: Hayır çünkü dezavantajlı grupların tamamı ile henüz karşılaşmadım. Aldığım eğitim yeterli olur mu bilmiyorum.”

“Ö9: Yeterli hissediyorum. Çünkü her öğrencinin farklılıklara sahip olduğunun farkındayım bu farklılıklara göre öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme araçları kullanırım.”

“Ö22: Kapsayıcı eğitim son yıllarda tanıştığım bir kavram; almış olduğum seminer, uzman öğretmenlik sürecinde çalışmam vb. durumlardan dolayı kendimi geliştirmeye çalışıyorum.”

“Ö4: Çoğu zaman yeterli görüyorum. Çünkü dezavantajlı grupların çok fazla olduğu okulda 4 yıl çalıştım.”

“Ö15: Çalıştığım okuldan dolayı sürekli dezavantajlı öğrencilerle çalışıyorum. Öğretimi şekillendirme, farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerle çalışma ve bireysel özellikleri farklı olan öğrencilerin eğitimine yönelik yaptığım çalışmalarla kendimi geliştirmeye çalışıyorum.”

“Ö10: Yeterli bulmuyorum. Uygulamalı eğitim almaya ihtiyacım var. Örnek verirse ailede yeterli ilgiyi görmeyen bir çocuğu sınıfta iyileştirsek dahi ailede bu durumu değiştiremiyorsak kapsayıcı eğitim eksik kalır. Amacına ulaşmaz.”

“Ö17: Hizmet içi eğitim aldım fakat eğer bir köy okulunda öğretmenlik yaptıysanız ve her düzeyden öğrenciniz varsa herhangi bir hizmeti içi eğitim almanıza gerek yok, çünkü en iyisini zamanla tecrübe ediniyorsunuz. Fakat hala tam olarak yetebildiğimi hissetmiyorum.”

3.3.2. Hizmet içi Eğitim Yeterliliği

Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitime ilişkin aldıkları hizmet içi eğitimi değerlendirdiğinde, hizmet içi eğitimin yeterli olduğunu düşünen kadar yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşleri ‘hizmet içi eğitim kalitesi’ ve ‘akademik çalışmaların varlığı’ kategorileri altında toplanırken daha çok eğitimi aldıktan sonra sınıflarında dezavantajlı öğrenci olduğundan hemen uygulama şansı bulduklarını belirtmişler. Eğitimi yetersiz bulan öğretmenler ise eğitim aldıkları dönemde dezavantajlı öğrenci ile karşılaşma durumu olmayınca alınan eğitimin tamamen teorik olarak kaldığı daha çok uygulamaya dönük çalışmaların yapılması gerektiği ve bu eğitimlerin sıklık düzeyinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna dair görüşler ise ‘uygulamaya dönük olmalı’, ‘program ve fiziki şartlar uyarlaması’ ve ‘gözleme dayalı olması’ kategorileri altında toplanmıştır. Buna dair öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Ö9: Yeterli olduğunu düşünüyorum. Uygulamalı bir eğitim olduğu için yeterli oldu.”

“Ö22: Aldığım hizmet içi eğitim çoğunlukla teorik bilgi edinmemi sağladı. Hizmet içi eğitimlerin uygulama esaslı olarak öğretmen ve idarecileri kapsayıcı eğitim konusunda donanımlı hale getirmesi gerektiğini düşünüyorum.”

“Ö39: Bilgi olarak yeterliydi. Fakat bizleri dezavantajlı gruplar ile bir araya getirerek gözlem yapmamızı sağlayabilirdi.”

“Ö37: Eğitimler yetersiz ve çok sığ kalmakta. Alanında uzman ve uygulamalı çalışmalar gerekmekte ve devamlı olmalı. Sık sık tekrar edilmeli. Örneğin sene başı zümre toplantılarında seminer verilebilir.”

“Ö12: Yetersiz kaldı. Mesleğimde yeniyim. Örneğin yeni aldığım bir sınıfta kaynaştırma öğrencisi var denildiğinde ‘acaba yetebilecek miyim?’ düşüncesi ile endişeyle giriyorum. Bilgi sahibi olsam bile uygulamada deneyimleyemediğim için yetersiz kaldığımı düşünüyorum.”

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri; uygulamaya yönelik durumlar, yöntem, teknik ve ölçme değerlendirmeyle ilişkin görüş ve deneyimler; kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmenlerin yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumlar ile öğretmenlerin öğretmen yeterlik ve hizmet içi eğitim yeterlik algısı belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve bunlara ilişkin alınan gözlem notlarıyla sınıf öğretmenlerinin görüşleri derinlemesine incelenmiştir.

Araştırmada görüşülen öğretmenlerin hepsi kapsayıcı hizmet içi eğitimi almış, ayrıca sınıfında dezavantajlı öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleridir. Kapsayıcı eğitimin tanımlanmasında, öğretmenlerin fırsat eşitliği, birlikte öğrenme, akran eğitimi, sosyal kabul kavramları ile özdeşleştirdiği görülmüştür. Ayrıca tüm öğrencileri içine alan bir sistem olarak da ifade etmişlerdir. Alan yazında kapsayıcı eğitimin içerik ve yaklaşım olarak sosyal adalet (Artiles vd., 2006; Celoria, 2016; Haug, 2017), eşitlik (Erol Sahillioğlu, 2020; Terzi, 2014) ve hoşgörüle de (Donnelly, 2004; European Parliament, 2017; Kula, 2020) ilişkilendirildiği görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında, görüşme yapılan tüm öğretmenlerin kapsayıcı hizmet içi eğitimi aldıkları için benzer cevaplar verdikleri görülmüştür. Çoğunun yeterli düzeyde tanımlama yapabilmeye olmasının alınan hizmet içi eğitimin etkili olduğunu düşündürebilir. Buradan hareketle, dezavantajlı öğrenci gruplarının oldukça fazla olduğu bir bölgede çalışıldığı için, kapsayıcı uygulamaların daha etkin olabilmesi adına, kapsayıcı eğitime dair pedagojik bir alt yapının olması önem arz etmektedir. Aynı şekilde Şimşek ve Kılcan (2019) da dezavantajlı gruplardan öğrencisi bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi tüm öğrencilerin dâhil edildiği bir süreç olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca Hankebo (2018) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim hakkında öğretimi bireysel ve ilgi çekici hale getirecek bilgi ve becerilere sahip olmadıklarının farkında olduklarını, ayrıca kapsayıcı bir sınıfta çocuklarla ilgilenmek için öğretmenlerin yeterliliklerini ve sınıf otoritelerini geliştirecek hiçbir deneyim ve uzmanlığa sahip olmadıklarının farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Bal ve Pamuk-Kahriman'ın (2019) araştırmalarında, kaynaştırma ile kapsayıcı eğitimi birbirinden ayıramayan öğretmenler olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yapılan çalışmada kapsayıcı eğitim konusunda öğretmenlerin yeterince aktif olmadıkları ifade edilmiştir.

Kapsayıcı eğitimin gerekliliğine ilişkin olarak, öğretmenlerin hepsi gerekli olduğunu belirtmiş; kendini gerçekleştirme, sosyal eşitlik, bireysel farklara saygı, sosyal kabul ifadeleri ile özdeşleştirmişlerdir. Şimşek'in (2019) çalışmasında da öğretmenler kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre, kapsayıcı eğitimin daha büyük bir grubu kapsadığı anlayışının yerleştirilmesi için daha fazla çaba göstermek gerektiği söylenebilir. Aynı şekilde Gal, Schreur ve Engel-Yener (2010), Cassidy (2011), Taylor ve Ringlaben (2012), kapsayıcı eğitimin önemini ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde önemli role sahip olduklarından bahsetmişlerdir. Ayrıca öğretmenlere dezavantajlı grup denilince hangi gruplardan bahsedildiği sorulmuş ve katılımcıların çoğunun neredeyse tüm dezavantaj gruplarını söyledikleri gözlemlenmiştir. Bu durumun katılımcıların yaşadıkları coğrafya ve çalıştıkları dezavantajlı gruptaki öğrenci sayısının fazlalığından dolayı olduğu söylenebilir. Aynı şekilde Koçyiğit ve Şimşek'in (2019) çalışmasında, öğretmenler kapsayıcı eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum pek çok araştırma sonucuyla da (Akman, Mercan-Uzun ve Yazıcı, 2018; Anılan ve Kayacan, 2015; Dooley, 2009; Dooley ve Thangaperumal, 2011; Karatas, 2015; MacNevin, 2012; Mastropieri ve Sarı ve Bozgeyikli, 2003; Polat ve Rengi, 2014; Scruggs, 2016) benzerlik göstermektedir.

Kapsayıcı eğitimin uygulama sürecine ilişkin kullanılan yöntem teknikler, ölçme değerlendirme, uygulamada olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Kapsayıcı eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler açısından sınıf öğretmenlerinin görüşleri; materyal uyarlama, süre planlama, esnek program ve farklılaştırılmış öğretim başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmenler genel olarak yöntem ve teknik uyarlama konusunda zorlandıklarını; yeterli kaynak, zaman ve program sıkıntısı çektiklerini dile getirmişlerdir. Aynı şekilde alan yazında Bayram (2019), Fırat (2021), Harper (2017), Konza (2008), Odden (2015) ve Zhu, Li, ve Hsieh'in (2017) yaptığı çalışmalarda, kapsayıcı eğitimde en büyük sınırlılıklardan birinin zaman yetersizliği olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca UNESCO (2020) kapsayıcı eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için dikkatli bir planlamanın önemine dikkat çekmiştir. Planlama ise kapsayıcı eğitimde başka bir önemli unsur olup, Chapin (2014) planlama eksikliğinin derslerde zaman kaybına neden olabileceği gibi sınıf yönetimi sorunları da oluşturabileceğini, bu nedenle planların dikkatli, ayrıntılı ve esnek şekilde oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Ölçme değerlendirme açısından ise daha çok gözleme dayalı değerlendirmeye yer verdikleri, proje ve performans görevleri ile yapmaya çalıştıkları ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenleri uygulama sürecinde yaşanan olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin ise yaşanan bölge itibariyle çok fazla dezavantajlı öğrenci ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler ile yapılan çalışmalar sonucunda, demokratik sınıf ortamı, sosyalleşme, etkin katılım, aile desteği, aidiyet duygusu, farklılıklara karşı hoşgörü kategorileri elde edilmiş olup öğrencilerin olumlu yönde geliştiği, özellikle demokratik sınıf ortamı olduğu, akademik başarılarının arttığı ayrıca akran desteğinden faydalandığında etkili akran eğitimi ile olumlu yönde iletişim kurdukları, derslerde yabancılaşmadan etkin olarak katıldıkları ve dezavantajlı öğrencinin sosyalleşmesi, kendini rahatlıkla ifade edebilmesi açısından olumlu durumlar yaşadıklarını belirtmişler. Olumlu durumlar kadar olumsuz durumların da olduğu ifade edilmiştir. Özellikle öğretimin uzun zaman alması, planlamada zorluk, motivasyon eksikliği, davranış bozukluğu, okula devam sorunu konularında görüş belirtmişlerdir. Farrell (2004), eğitim ortamındaki eksikliklerden kaynaklanan engellerin kapsayıcılığa set vurduğunu ve kapsayıcı eğitim ortamlarının gelişebilmesi için öncelikle eğitim kurumlarında çeşitliliğe değer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Alan yazındakine benzer araştırmalar da kapsayıcı eğitim uygulamalarında özellikle dezavantajlı öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine aktif katılımını destekleyecek materyallerin, fiziksel alt yapının kapsayıcı sınıf ve kapsayıcı okulların bir parçası olduğu yönündedir (Gonzalez-Gil vd., 2019). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin yeterlilikleri konusunda öğretmenlerin en çok pedagojik yetersizlikten, özel eğitim alanındaki

yetersizliklerinden ve sınıf yönetimi sorunlarından bahsettikleri görülmüştür. Öğretmenler özellikle lisans düzeyinde aldıkları eğitimin yetersizliğini ve bu yüzden de kendilerini özel eğitim ve kapsayıcılık gibi alanlarda yetersizlik hissettiklerini vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmının da lisansta aldıkları eğitim ve hâlihazırda bulunan akademik çalışmaların varlığından dolayı yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Morina (2017) çalışmasında, yükseköğretimde kapsayıcı eğitimin başarılı biçimde uygulanabilmesi için fakülte üyelerinin kapsayıcı pedagojiyi benimsemesi ve bu konuda bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri ise hizmet içi eğitimin yeterliliği konusunda dezavantajlı gruplarla yeterli deneyim sahibi olduğundan eğitimi gerekli bulan öğretmenler kadar -daha çok uygulamaya dönük çalışmaların olması gerektiğinden- yetersiz bulan öğretmenler de yer almıştır. Alan yazında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik yeterliklerinin düşük olduğu ortaya konmaktadır (Bayram ve Öztürk, 2021; Dalton vd., 2012; Davis, 2019; Erten Özalp, 2019; Hadwin, 2017; Konza, 2008; Morse, 2020; Odden, 2015; Şimşek, 2019; Tyler, 2021; Urban, 2013). Bu duruma ilişkin ise öğretmenlerin yeterli hale gelebilmesi ya da yeterli hissetmeleri için kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi ya da hizmet öncesi eğitimlerin sayısının ve sıklığının artırılması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca Tyagi (2016) öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki rolleri üzerine yaptığı çalışmasında, öğretmen eğitimlerinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde Daane, Beirne- Smith ve Latham (2000), öğretmen eğitimlerinin öneminden bahsetmiş ve eğitimler eksik kaldığından öğretmenlerin kendilerini hazırlıksız olarak algıladıklarını vurgulamıştır. Khan, Hashmi ve Khanum (2017) kapsayıcı eğitimde hizmet öncesi, hizmet içi öğretmen eğitiminin öneminden bahsetmiştir. Finkelstein vd. (2021) de kapsayıcı eğitimin niteliğinin artırılması için öncelikle öğretmen eğitimi ve motivasyonunun artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sınıf içi gözlem sonuçları dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin en çok sınıf yönetimi konusunda zorlandıkları görülmüştür. Yöntem ve teknikleri uyarlama konusunda ise yeterli kaynak ve zamana ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Programın yeterince esnek olmadığı bu nedenle gerekli uyarlamaları yapma konusunda sorun yaşandığı noktada görüş bildirmişlerdir (Kang ve Martin, 2018; Ljungblad, 2021; Şimşek 2019; Yada ve Savolainen, 2017). Bu çalışmalarda kapsayıcı eğitim uygulamaları sırasında kilit role sahip öğretmenlerin, bu konuda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları takdirde uygulamalarda başarısızlıkların yaşanabileceği düşünülmektedir.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitimlerin sayısı ve sıklığı artırılabilir. Özellikle uygulamaya dönük çalışmalar geliştirilebilir. Hizmet içi eğitimlerin içeriği de önem arz etmektedir. Dolayısıyla teorik ve uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmelidir. Öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan önce eğitimi verilip hazırbulunuşluk düzeyi artırılabilir. Böylece kapsayıcı eğitim bağlamında eksiklikleri olup olmadığı tespit edilebilir. Kapsayıcı eğitim de iş birliğinin önemi göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler, veliler ve okullardaki idari kısımda görevli tüm çalışanlar gibi farklı çalışma grupları ile çalışmalar gerçekleştirilerek kapsayıcı eğitimin önündeki engeller kaldırılabilir. Özellikle ailelere yönelik çalışma yapılması ve süreçte ailelerden destek alınması gerekmektedir. Dezavantajlı grup dediğimiz öğrenciler ile ilgili problemlerini çözebilmek adına ciddi ve somut adımların atılması gerekmektedir. Bu öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlayabilmesi için her yıl okullar açılmadan önce uyum eğitimi almaları sağlanabilir. Yıl içerisinde bu öğrencileri eğitim öğretim sürecine dahil ederken kullanılan yöntem teknikler, ölçme değerlendirme, sınıf yönetimi ve öğrencilerin uyum sürecine dair yapılan çalışmaların artırılması adına öğretmenlerin ve diğer tüm paydaşların iletişim ve paylaşım içinde olup idarecilerin de bu sürecin takipçisi olması daha sağlıklı olacaktır. Bu bağlamda benzer araştırma farklı illerde özellikle yoğun göç alan Güneydoğu Anadolu bölgesinde sınıf öğretmenleri ile yapılabilir. Ayrıca farklı eğitim kademelerindeki yönetici ve öğretmenlerle yapılabilir. Dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimini sağlamak adına çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akman, B., Uzun, E.M., & Yazıcı, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305108>
- Anılan, H., & Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 74-90. https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3817/51334#article_cite
- Artiles, A. J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory Into Practice*, 45(3), 260–268. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_8
- Avramis, E., & Norwiwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. *European Journal Of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yayın No. 777420) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bal, M., & Pamuk-Kahriman, D. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim*, 48(1), 737-754. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/930469>
- Baykara Pehlivan, K., & Baykara Acar, Y. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlama. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 20(2), 27-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48445/613677>
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları*. (Yayın No. 583855) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bayram, B., & Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9179>
- Baysal, E., & Hocaoglu, N. (2019). *Nitel araştırma modelleri*. Ocak, G. (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bulut, S., Sabancı, O., Şahin, M., Dağlıoğlu, E., Doğan, A., Ömeroğlu, E., Karataş, S., Kukul, V., & Çakmak, E. (2018). Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitimsel uygulamalar ölçeğinin geliştirilmesi- ilkökul öğretim formu. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1153-1172. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13488>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23. <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss7/5/>
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8>

- Celoria, D. (2016). The preparation of inclusive social justice education leaders. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 199-219. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094414.pdf>
- Chapin, J. R. (2014). The elementary social studies curriculum. In L. T. Diaz-Rico (Ed.), *Elementary social studies: A practical guide* (pp.1-26). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Ed.). Pearson.
- Daane, C.J., Beirne-Smith, M., & Latham, D. (2000). Administrators' and teachers perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121(2). 331.
- Donnelly, C. (2004). Constructing The ethos of tolerance and respect in an integrated school: The role of teachers. *British Educational Research Journal*, 30, 263-278. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195254>
- Dooley, K., & Thangaperumal, P. (2011). Pedagogy and participation: literacy education for low-literate refugee students of african origin in a western school system. *Language and Education*, 25(5), 385-397. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.573075>
- Erol Sahillioğlu, D. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin görüşleri: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jierp/issue/56579/758186#articl>
- Erten Özalp, R. (2019). *Sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları sorunlar*. (Yayın No. 581304) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi>
- European Parliment. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. European Union.
- Farrell, P. (2004). School psychologists: making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/0143034304041500>
- Firat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma*. (Yayın No. 677484) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2). 89-99.
- Goddard, C., & Evans, D. (2018). Primary preservice teachers' attitudes towards inclusion across the training years. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6). 121-142.
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243- 263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Gürgür, H. (2021). *Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri*. Gürgür, H. ve Rakap, S. (ed.). *Kapsayıcı eğitimde bütünleştirme*, Pegem Akademi Yayıncılık.

- Hankebo, T. (2018). Inclusive education as an approach to reduce inequitable access to education: exploring the practices of jegnoch metasebiya primary school in harar town, Ethiopia. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(2), 123-138. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/43276/5>
- Harper, D. L. (2017). *The peripheral factors of inclusive education and teacher self efficacy*. (Publication No.8012017) [Doctoral Dissertation, USA: Concordia University – Portland]. https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/98
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Kang, D. Y., & Martin, S. N. (2018). Improving learning opportunities for special education needs (sen) students by engaging pre-service science teachers in an informal experiential learning course. *ASIA Pacific Journal of Education*, 38(3), 319-347. <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1505599>
- Khan, I. K., Hashmi, S. H., & Khanum, N. (2017). Inclusive education in government primary schools: Teacher perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 4(1). 32-47.
- Karatas, S. (2015). Teachers' views on multicultural education: sample of Antalya. *Anthropologist*, 19(2), 373- 380. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891670>
- Koçyiğit, E., & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ortaöğretim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90. <http://kusobdergi.com.tr/tr/pub/issue/51360/524804>
- Konza, D. (2008). *Inclusion of students with disabilities in new times: Responding to the challenge*. In P. Kell, W. Vialle, D. Konza and G. Vogl (Ed.), *Learning and the learner: Exploring learning for new times* (p.39-64). University of Wollongong.
- Kula, S. S. (2020). *Güncel bir kavram olarak kapsayıcı eğitime öğretmen adaylarının bakış açısı*. EJER Congress 2020 Bildiri Kitabı içinde (s.770-784). Anı Yayıncılık.
- Lester, D. (2010). Qualitative research in suicidology: Thoughts on Hjelmeland and Kniizek's 'why we need qualitative research in suicidology'. *Suicidology Online*, 1, 76-78. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15767-9>
- Ljungblad, A. L. (2021). Pedagogical relational teachership (pert)—a multi-relational perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 860-876. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1581280>
- Macnevin, J. (2012). Learning the way: teaching and learning with and for youth refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 48-65. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/arti>
- Mastar Akduman, N. (2019). *Kapsayıcı eğitim programlarına uygun sınıf uygulamaları*. Taneri, P. (ed.). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Pearson Higher Ed.
- MEB (2022). *Eğitimde kapsayıcılık MODÜL 5*. Ankara.

- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Murdoch, D. C. (2019). *Lived experience and inclusive education: An exploration of the phenomenon of inclusive education in the life world of young people, parents and teachers*. (Publication No. 2019813) [Doctoral Dissertation. Scotland: The University Of Edinburgh].
- Odden, K. A. (2015). *Secondary social studies teachers' perceptions of special education*. (Publication No. 2015051) [Doctoral Dissertation. USA: University of North Dakota].
- Palys, T. (2008). Purposive sampling. In L. M. Given (Ed) *The Sage Encyclopedia Of Qualitative Research Methods*, (2), 697-8. <https://www.sfu.ca/~palys/Purposive%20sampling.pdf>
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Polat, S., & Rengi, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156. <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/639/639>
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article>
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Nobel Yayınları.
- Singh, S., Kumar, S., & Singh, R. K. (2020). A study of attitude of teachers towards inclusive education. *Shanlax International Journal of Education*, 9(1). 189-197.
- Soysal Acar, Ş., & Düzakın, S. (2017). *Sanatla terapi ve yaratıcılık bir eğitim modeli olabilir mi?* Nobel Yayınları.
- Süer, S. (2022). *Kapsayıcı eğitimde tutum ve değerler*. Kumaş, Ö. ve Süer, S. (ed.). Nitelikli kapsayıcı eğitim, (ss. 123-153). Eğiten Kitap.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. (Yayın No. 575928) [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Şimşek, D. (2019). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime erişimi: engeller ve öneriler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 65(17), 10-32. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/341696/>
- Şimşek, Ü., & Kılcan, B. (2019). Inclusive education through the eyes of teachers. *International Journal Of Psychology And Educational Studies*, 6(3), 27-37. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2019.03.004>
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: Educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 479-493. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982, 9 Kasım). Resmi Gazete (Sayı: 17863). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf>

- Tyler, D. P. (2021). *Instructional practices used with students with disabilities in inclusive classrooms: a qualitative study*. (Publication No.283234) [Doctoral Dissertation. USA: University of Phoenix].<https://search.proquest.com/openview/334aca1a77c0cfa4ae25e99bb3d81207/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- UNESCO. (2016). *Sustainable development goals: leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education?* Paris: Unesco.
- UNESCO. (2009). *Efa global monitoring report. overcoming inequality: why governance matter*. Paris: Unesco.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: inclusion and education: All means all*. Paris: Unesco.
- Ünal, R., & Aladağ, S (2020). Kapsayıcı eğitim bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 23-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jietp/issue/54500/698889>
- Warnock, M. (1979). Children with special needs: the warnock report. *British Medical Journal*, 1, 667-668. <https://doi.org/10.1136/bmj.1.6164.667>
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi*. (Yayın No. 485956) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yılmaz, E., Yıldırım, Y., & Karataş, K. (2022). *Kapsayıcı öğretimin pedagojik temelleri*. Kumaş, Ö. ve Süer, S. (ed.). *Nitelikli kapsayıcı eğitim*, (ss. 87-123). Eğiten Kitap.
- Young, K., Mcnamara, P. M., & Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking? Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 68, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.017>
- Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W.Y. (2017). Implementing inclusive education in an early childhood setting: A case study of a hong kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(2), 1-13. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1307841>

Ekler

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form ile toplanan veriler sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algıladıklarını ortaya çıkarmak amacıyla On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU danışmanlığında Sınıf Öğretmeni Halise ACARTÜRK OLÇAY tarafından yapılan bir lisansüstü çalışmada kullanılacaktır.

Araştırma kapsamında hazırlanan sorular kapsayıcı eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacaktır ve tamamen gizli tutulacaktır.

Çalışmaya olan katılımınız ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU
Sınıf Öğretmeni Halise ACARTÜRK OLÇAY

1. Cinsiyetiniz Kadın ()	Erkek ()	
2. Mesleki deneyiminiz 0-5 yıl ()	6-10 yıl ()	11-15 yıl ()
16-20 yıl ()	21 yıl ve üzeri ()	
3. Eğitim düzeyiniz Lisans ()	Lisansüstü ()	
4. Branşınız Sınıf öğretmeni ()	Diğer () belirtiniz	
5. Daha önce kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı? Evet ()	Hayır ()	
6. Çalıştığınız kurumda aşağıda verilen dezavantajlı gruplara dair deneyiminiz oldu mu? Belirtiniz. Özel gereksinimli öğrenciler () Sosyo ekonomik düzeyi düşük öğrenciler () Göçle gelen/ geçici koruma statüsünde olan öğrenciler () Sürekli devamsız olan öğrenciler () Anne yada babası vefat etmiş öğrenciler () Suça bulaşmış yada suça yatkın öğrenciler () Korunmaya muhtaç öğrenciler () Çalışan/ işçi öğrenciler ()		
7. Çalıştığınız kurumda yukarıdaki dezavantajlı gruptan en çok karşılaştığınız grupları belirtiniz.		
8. Aldığınız hizmetiçi eğitim seminerini sınıfınızda uyguluyor musunuz? Evet ()	Hayır ()	

Ek 2. Görüşme Formu

<p>1. Sizce kapsayıcı eğitim nedir?</p> <p>2. Kapsayıcı eğitimi gerekli buluyor musunuz? Neden?</p> <p>3. Kapsayıcı eğitimin hedeflediği dezavantajlı gruplar kimlerdir?</p> <p>4. Kapsayıcı eğitim bağlamında dezavantajlı öğrencilere yönelik farklı yöntem teknik kullanıyor musunuz? Aşağıdaki alanlara yönelik değerlendiriniz.</p> <p>Materyal kullanımı:</p> <p>Sınıf düzeni:</p> <p>Öğretim programı:</p> <p>Etkinlik planlama:</p> <p>Yöntem teknik uyarlama:</p> <p>Derse katılım:</p> <p>5. Kapsayıcı eğitim bağlamında ölçme değerlendirilmede nasıl bir yol izliyorsunuz?</p> <p>6. Kendinizi kapsayıcı eğitim konusunda yeterli hissediyor musunuz? Neden?</p> <p>7. Kapsayıcı sınıf ortamının oluşması için öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler nelerdir?</p> <p>8. Sınıf içinde kapsayıcı eğitim uygulama süreci ile ilgili örnek verebilir misiniz?</p> <p>9. Kapsayıcı eğitim uygulanması sırasında karşılaştığınız olumlu durumlar nelerdir?</p> <p>10. Kapsayıcı eğitim uygulanması sırasında karşılaştığınız olumsuz durumlar nelerdir?</p> <p>11. Derslerinizde dezavantajlı öğrencileri sürece dahil etmek için hangi yöntem/teknikleri kullanırsınız?</p> <p>12. Dezavantajlı öğrencilerin ders etkinliklerine rahatlıkla katılmaları için uygun sınıf ortamı sizce nasıl olmalıdır, nedenleriyle birlikte açıklayınız?</p> <p>13. Eğitim öğretim faaliyetlerinin dezavantajlı öğrencilere uygun olduğunu düşünüyor musunuz? (Ders kitapları – öğretim programı- sınıfın ve okulun şartları açısından değerlendiriniz.)</p> <p>14. Kapsayıcı eğitimin etkin bir şekilde uygulanması için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? (okul yönetimi – öğretmen- müfredat vs)</p> <p>15. Aldığınız kapsayıcı hizmet içi eğitimi değerlendirir misiniz? Yeterli ise neden yeterli yetersizse neden yetersiz bu konuda önerileriniz nelerdir?</p>
--

Extended Abstract

Introduction

Inclusive education (IE) is a process that increases the participation of individuals who attach importance to individual differences in the education process, thus enabling all students to benefit from the education system (Kumaş, 2022). IE includes not only individuals with special needs but also all students (Baykara Özyaydınlık, 2019). Disadvantaged groups within the IE approach are classified as children with special needs, working children, children with low socio-economic status, migrant\ refugee \ asylum-seeker children, girls, children without either mother or father, children prone to crime, children under state protection, children in care homes\ love homes\ orphanages (Şimşek, 2019). Considering the essential elements of IE, teacher attitudes play a decisive role in the effective realization of the process (Avramis & Norwich, 2002). In order to manage an effective IE process, teachers should have values such as equality, respect, love, tolerance, responsibility, honesty, diligence, fairness, openness to cooperation and innovation (Süer, 2022). Successful IE practices will be realized with the contribution of teachers who have these values. Therefore, this study aims to determine what classroom teachers, who are the practitioners of IE in the field, experience while including disadvantaged students in their classrooms in the education process based on the experiences of the teachers themselves.

Method

The phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the study. The aim of phenomenology is to illuminate and describe how a certain situation is perceived by the actors of the phenomenon. It deals with studies that collect in-depth information from individuals' perceptions and experiences (Lester, 2010). The research was conducted with a total of 45 classroom teachers with disadvantaged students in their classes working in four public schools in Van province. In the selection of the teachers participating in the research, the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods among the non-random sampling types, was utilized to determine the participants of this study. The first criterion was the presence of a classroom teacher who had received an inclusive in-service training seminar and the second criterion was the presence of disadvantaged students in the classroom. The research data were obtained from the semi-structured interview form prepared by the researcher and the researcher's observation notes. Content analysis, one of the qualitative research methods, was used to analyze the data. Direct quotations were used to increase the reliability of the research. In addition, researcher observation was conducted to increase the data credibility and to provide data diversity.

Findings

As a result of the analysis of the data, the themes of 'perspective on the concept of inclusive education', 'opinions and experiences regarding the implementation of inclusive education' and 'perception of competence in inclusive education' and eight sub-themes and categories related to each sub-theme were formed. The frequencies of each category are also included in the findings.

As a result of the research, the main themes of perspective on the concept of inclusive education, opinions and suggestions for implementation, and perception of competence in IE were reached. In addition, sub-themes such as the definition and necessity of IE, methods and techniques in inclusive education, measurement and evaluation, positive and negative situations in practice, teacher competency and the status of of in-service training competency were reached. Classroom teachers' definitions of IE were grouped under the categories of 'equality of opportunity', 'learning together', 'peer education' and 'social acceptance'. Classroom teachers grouped the necessity of IE under 'self-realization', 'social equality', 'respect for individual differences', and 'social acceptance' categories. When the perspectives of classroom teachers on the implementation process of IE were examined, as a result of the data obtained on the sub-theme of methods and techniques used, measurement and evaluation, and positive and negative situations in practice, the categories of 'material adaptation', 'time planning', 'flexible program', 'differentiated instruction' were formed in terms of the methods and techniques they used in the classroom. Considering classroom teachers' perceptions about the way they follow in assessment and evaluation in the context of IE, the categories of 'continuous repetition', 'reinforcement', 'observation-based assessment', and 'project and performance' were obtained. Accordingly, it was observed that the classroom teachers took into account the level of students in the assessment and evaluation process, took individual differences into account, used evaluation processes supported by projects and performance tasks based on observations made during the process, and needed continuous repetition and reinforcements on the subject. Some teachers stated that if the disadvantaged student is a student with special needs, assessment and evaluation should be carried out in line with the IE practices, and that there is no need to prepare a separate assessment and evaluation for other disadvantages. Regarding the positive and negative situations experienced by classroom teachers in the context of inclusive education practices, the interviewed teachers stated that they encountered many disadvantaged students in the region where they live. As a result of the studies carried out with these students, the categories of 'democratic classroom environment', 'socialization', 'active participation', 'family support', 'sense of belonging', 'tolerance towards differences' were obtained and these results stated that the students developed positively, a democratic classroom environment was created, students' academic success increased. It is also stated that when peer support was used, they communicated positively with effective peer education, they participated effectively in the lessons without feeling alienated, and they experienced

positive situations in terms of socialization and self-expression of disadvantaged students. As a result of the interviews with teachers, it was revealed that inclusive education practices do not always lead to positive results. Especially in line with the interview data, it was seen that they grouped these results under the categories of 'time management', 'difficulty in planning', 'lack of motivation', 'behavioral disorder', and 'school attendance problem'.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Regarding the definition of inclusive education (IE), it was observed that teachers identified it with the concepts of equality of opportunity, learning together, peer education, social acceptance and expressed it as a system that includes all students. In addition, in the literature, IE is also associated with social justice (Artiles et al., 2006; Celoria, 2016; Haug, 2017), equality (Erol Salihlioğlu, 2020; Terzi, 2014) and tolerance (Donnelly, 2004; European Parliament, 2017; Kula, 2020).

Regarding the necessity of IE, all of the teachers stated that it was necessary and identified it with the expressions of self-realization, social equality, respect for individual differences, and social acceptance (Akman, Mercan-Uzun, & Yazıcı, 2018; Anılan & Kayacan, 2015; Dooley, 2009; Dooley & Thangaperumal, 2011; Karatas, 2015; Koçyiğit & Şimşek, 2019; MacNevin, 2012; Mastropieri & Scruggs, 2016; Polat & Rengi, 2014; Sarı & Bozgeyikli, 2003; Şimşek, 2019).

Teachers generally stated that they had difficulties in adapting methods and techniques due to the lack of sufficient resources or inaccessibility, time planning, and problems in the implementation of the program. It is possible to come across studies in the literature stating that these and similar problems are experienced (Bayram, 2019; Chapin, 2014; Farrell, 2004; Fırat, 2021; Gonzalez-Gil, Martín-Pastor & Castro, 2019; Harper, 2017; Konza, 2008; Morina, 2017; Odden, 2015; Zhu, Li, & Hsieh, 2017). The literature reveals that teachers' competencies for IE are low (Bayram & Öztürk, 2021; Dalton, Mckenzie, & Kahonde, 2012; Davis, 2019; Erten Özalp, 2019; Hadwin, 2017; Konza, 2008; Morse, 2020; Odden, 2015; Şimşek, 2019; Tyler, 2021; Urban, 2013) and teachers' competencies towards IE are also low (Bayram & Öztürk, 2021; Dalton, Mckenzie, & Kahonde, 2012; Davis, 2019; Erten Özalp, 2019; Hadwin, 2017; Konza, 2008; Morse, 2020; Odden, 2015; Şimşek, 2019; Tyler, 2021; Urban, 2013).

Considering the results of classroom observations, it was seen that classroom teachers had the most difficulty in classroom management. It was understood that sufficient resources and time were needed to adapt methods and techniques. They stated that the curriculum is not flexible enough, so there are problems in making the necessary adaptations (Yada & Savolainen, 2017; Kang & Martin, 2018; Şimşek, 2019; Ljungblad, 2021).

In line with these results, the number and frequency of in-service training on IE can be increased. Especially practical studies can be developed. The content of in-service training seminars is

also important. Therefore, theoretical and practical trainings should be emphasized. Pre-service teachers can be trained before they start their profession, and thus, their level of readiness can be increased. Thus, it can be determined whether there are deficiencies in the context of IE. Considering the importance of cooperation in inclusive education, the obstacles to it can be removed by working with different working groups such as students, parents and all employees working in the administrative part of schools. It is necessary to work especially with families and to get support from families in the process. Serious and concrete steps need to be taken to solve the problems of disadvantaged students. In order for these students to adapt to the education system, they can be provided with adaptation training every year before the school year starts. It will be healthier for teachers and all other stakeholders to be in communication and sharing and for administrators to follow this process in order to increase the work done on the methods and techniques used while including these students in the education process, measurement and evaluation, classroom management and the adaptation process of students.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 26.05.2023 tarihinde 2023-479 belge sayı numarasıyla etik kurul onayı bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazarın katkısı %50 ve ikinci yazarın katkısı %50 oranındadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş Sınıflama Testinde Çok Kategorili Sınıflama İçin Sınıflama Koşullarının İncelenmesi

Investigation of Classification Conditions For Multicategorical Classification in Computerized Adaptive Classification Test

Dr. Demet ALKAN

Dr. ◆ Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ◆ alkandemet@hotmail.com ◆
ORCID: 0000-0002-1478-9183

Prof. Dr. Nuri DOĞAN

Prof. Dr. ◆ Hacettepe Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ◆ nuridogan2004@gmail.com
◆ ORCID: 0000-0001-6274-2016

Özet

Bu çalışmada R programlama dili ile çok kategorili sınıflama için Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş Sınıflama Testi (BBST) kullanıldığında test etkililiğinin ve ölçme kesinliğinin sınıflama kriterleri, madde seçme yöntemleri, yetenek kestirim yöntemleri ve iki, üç, dört kategorili sınıflama kategori sayısı ile nasıl değiştiği araştırılmıştır. Simülasyonla iki kategorili, tek boyutlu 500 madde ve 1000 kişilik veri ile. 36 koşul belirlenmiştir. Tüm koşullar için 25 tekrarın ortalaması alınmıştır. Araştırma sonunda sınıflama kategori sayısı arttıkça Ortalama Test Uzunluğunun (OTU) arttığı, Ortalama Sınıflama Doğruluğu (OSD) azaldığı görülmüştür. Ortalama Hatanın Karekökü (RMSE), Ortalama Mutlak Hata (OMH), Yanlılık ve Gerçek Yetenekler ile Kestirilen Yetenekler Arasındaki Korelasyon (r) değerlerinin azaldığı anlaşılmıştır. OTU için Güven Aralığı (GA) sınıflama kriteri OSD, yanlılık, korelasyon, OMH için Ardışık Olasılık Oran Testi (AOOT) sınıflama kriterinin performansının daha etkili olduğu görülmüştür. Genelleştirilmiş Olabilirlik Oran (GOO) sınıflama kriterinin OTU bakımından GA kriterine benzer sonuçlar, mutlak hata yönünden ise AOOT sınıflama kriteri ile benzer sonuçlar oluşturduğu görülmüştür. Yetenek kestirim yöntemleri OSD ve OTU açısından benzer performans göstermiştir. Kesme Noktası (KN) temelli madde seçme yöntemleri Kestirilen Yetenek (KY) temelli madde seçme yöntemlerine göre test etkililiği ve ölçme kesinliği açısından daha etkili performans gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayarda bireyselleştirilmiş sınıflama testi, Madde seçme yöntemi, Ölçme kesinliği, Sınıflama kategori sayısı, Sınıflama kriteri, Test etkililiği

Abstract

This study used the Computerized Adaptive Classification Test (CACT) for multi-category classification with R programming language to investigate how test effectiveness and measurement accuracy changed in terms of classification criteria, item selection methods, ability estimation methods, and two, three, and four-category classifications. With the simulation, two-category, one-dimensional 500 items and 1000-person data were created, 36 conditions were determined, and 25 repetitions were averaged for all conditions. Results showed that as the number of classification categories increased, the Average Test Length (ATL) increased and the Average Classification Accuracy (ACA) decreased. The Root Mean Square Error (RMSE), Mean Absolute Error (MAE), Bias, and Correlation (r) values between real and estimated thetas (r) values were found to decrease. The performance of the Confidence Interval (CI) classification criterion for ATL, ACA, bias, correlation, and the Sequential Probability Ratio Test (SPRT) classification criterion for MAE were found to be more effective. Generalized Likelihood Ratio (GLR) classification criterion produced similar results to the CI criterion in terms of ATL, and to the SPRT classification criterion in terms of absolute error. Ability estimation methods were similar in terms of ACA and ATL. Cutscore based (CB) item selection methods were more effective in terms of test effectiveness and measurement accuracy than Estimated Ability-Based (EB) item selection methods.

Keywords: Computerized adaptive classification test, Classification criteria, Measurement accuracy, Number of classification categories, Item selection method, Test efficiency

1. Giriş

Doğrusal testler, bireylerin başarısını ve yeteneğini belli bir noktada belirlemek için ölçmede en çok kullanılan testlerdir. Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş Testler (BBT) öğrencinin yeteneğini daha kısa zamanda daha az madde ile bilgisayar ortamında etkili şekilde değerlendirilmesini sağlayan testlerdir. Bireylerin belli bir özelliğe göre sınıflanması ve daha az sayıda madde ile daha doğru sınıflama yapılması amaçlandığında ise Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş Sınıflama Testi (BBST) kullanılabilir. BBST bireyleri özel kategorilere göre bilgisayar ortamında sınıflayan test uygulamalarıdır. BBST psikometrik model, başlama noktası, madde seçme yöntemi, yetenek kestirim yöntemi, sınıflama kriterleri olmak üzere beş bileşenden oluşmaktadır. Psikometrik model olarak klasik test kuramı (KTK) ve madde tepki kuramı (MTK) kullanılabilir. BBST uygulamalarında teste başlama noktası için bireylerin ön bilgileri kullanılabilir (Weiss & Kingsbury, 1984). Madde seçiminde bilgisayarın madde havuzundaki tüm maddeleri değerlendirdiği, en iyi maddenin seçildiği kestirilen yetenek temelli ve kesme noktası temelli akıllı madde seçim yöntemleri kullanılmaktadır. MTK psikometrik modeli ile Maksimum Fişer Bilgisi (MFB) ve Kullback Liebler Bilgisi (KLB) kullanılacak madde seçme yöntemleridir (Lin & Spray, 2000). Yetenek kestirim yöntemi olarak Maksimum Olabilirlik Kestirimi (MOK), Ağırlıklı Olabilirlik Kestirimi (AOK), Beklenen Sonsal Dağılım (BSD), Owen'ın Bayeşçi Yetenek Kestirimi gibi yöntemler kullanılmaktadır. Sınıflama kriterleri olarak Ardışık Olasılık Oran Testi (AOOT), Genelleştirilmiş Olabilirlik Oran (GOO), Bireyselleştirilmiş Uzmanlık Testi (BUT), Güven Aralığı yöntemi (GA), Bayeşçi Karar Kuramı (BKK) yöntemleri kullanılabilir. Tüm sınıflama kriterlerinin geleneksel testlerden daha az madde ile sınıflama yaptıkları bilinmektedir (Kingsbury, & Weiss, 1983).

Sınıflamanın yanlış yapılması öğrencilerin hak ettikleri kariyer ya da eğitimden geri kalmalarına sebep olabilir. Çok önemli olmasına rağmen standart belirleme ile ilgili hatalar, kesme puanının belirlenmesi gibi hatalar yanlış sınıflamaya sebep olabilir (Arce-Ferrer ve diğerleri, 2002). Özellikle kesme noktası civarında puan alan öğrencilerin yanlış sınıflanması olasıdır (Eckes, 2017). Sınıflama Doğruluğuna (classification accuracy; CA) kanıt sağlamak test geliştiricilerin görevidir. Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş Sınıflama Testi özellikle sınava girenlerin sınıflanması için tasarlanmış değişken uzunluklu bir testtir. Çok kategorili sınıflama için sabit test formu yerine Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş Test kullanmak en yüksek özelliklere sahip maddeleri seçerek daha doğru sınıflamaya ulaşılabileceğini göstermiştir (Lewis & Sheehan, 1990). Çok kategorili sınıflama iki kategorili sınıflamaya göre daha geniş bir yetenek yelpazesinde daha fazla bilgi gerektirdiği için sınava girenler tek bir puan yerine iki veya daha fazla kesme puanına göre iki, üç, dört ve daha fazla kategoride sınıflandırılır. Bir testin iki ya da üç kesme puanıyla üç ya da dört kategoride sınıflanması, sınava giren tüm öğrencilerde ihtiyaç duyulan ortalama madde sayısını artırır ve bu da maddelere aşırı maruz kalmadan etkili bir test uygulaması için bir madde havuzunda ihtiyaç duyulan madde sayısını artırır (Spray, 1993). Çoklu kesme puanları için sınıflama testlerinin geliştirilmesi, iki sınıflı testlerinkine benzerdir. Örneğin, içerik alanlarının oluşturulması ya da maddelerin yazılması kaç tane kesme puanı olduğundan etkilenmez. Ancak bu iki durum, testi uygulamak ve puanlamak için kullanılan belirli psikometrik yöntemler açısından farklılık gösterir. Ardışık Olasılık Oranı Testi gibi yöntemler genel olarak her iki duruma da uygulanabilirken, belirli özelliklerin çoklu kesme puanı durumuna uyarlanması gerekir. Bunun en doğru olduğu sınıflama testinin yönü, Bilgisayarlı Sınıflamada kullanılan algoritmalarıdır (Spray, 1993). BBST ile ilgili yurt içinde Demir, 2019; ve Gündeğer 2017 olmak üzere az sayıda çalışma bulunmaktadır.

Demir (2019) simülasyon verisi ile çok kategorili sınıflamada madde kullanım sıklığı ve içerik dengeleme gibi pratik kısıtlamalar altında test etkililiğinin ve ölçme kesinliğinin nasıl değiştiğini araştırmıştır. Gündeğer (2017) ise iki kategorili sınıflama için test etkililiği ve ölçme kesinliğini araştırmıştır. Yurt dışındaki literatürde ise genelde sınıflama kriterleri arasında yer alan AOOT ve BUT sınıflama kriterlerinin karşılaştırıldığı çalışmalar (Kingsburry & Weiss,1980; Thompson, 2011; Nydick, 2013), sınıflamanın iki kategoride yapıldığı çalışmalar (Lau,1996; Spray & Reckase,1996; Reckase,1983), madde seçme yöntemlerinin karşılaştırıldığı çalışmalar ve genelde simülatif veri ile yapılan çalışmalar (Eggen, 1999; Lin & Spray, 2000) bulunmaktadır.

BBST uygulaması tur sistemiyle işleyen bir uygulamadır. Bir maddenin veya madde grubunun (test takımı) her turun başında seçilmesi ve testi cevaplayan kişinin maddelere yanıt vermesi ve bilgisayarın, bireyin sınıflandırılıp sınıflandırılmayacağını değerlendirmek için yanıtları kullanmasıdır. Sınıflama kriterleri bu değerlendirme için nicel temeli sağlar. Sınava giren kişi sınıflandırıldığında, test sonlandırılır. Sınıflama kriteri karar veremiyorsa süreç başka bir turla kendini tekrar eder (Spray & Reckase, 1994). Sınıflama kriterlerinde kullanılan farksızlık bölgesi (FB) ve güven aralığı tolere edilebilen hata düzeyini gösterir. Farksızlık bölgesi küçük olursa ya da güven düzeyi büyük olursa sınıflama doğruluğu yüksek olur. (Reckase, 1983). Araştırmada Nydick (2013) çalışması dikkate alınarak farksızlık bölgesi 0,1 güven aralığı %90 olarak belirlenmiştir. Yetenek kestirim yöntemleri Ağırlıklandırılmış Olabilirlik Kestirimi (AOK), Beklenen Sonsal Dağılım (BSD), Bayes Yetenek Kestirimi (BYK), Madde seçme yöntemi olarak Kestirilen Yetenek ve Kesme Noktası Temelli Maksimum Fisher Bilgisi (MFB) ve Kulback Laibler Bilgisi (KLB), Sınıflama kriteri olarak Ardışık Olasılık Oran Testi (AOOT), Güven Aralığı (GA) ve Genelleştirilmiş Olabilirlik Oran (GOO) sınıflama kriterleri kullanılmıştır. Bilgisayarda Bireyselleştirilmiş Sınıflama testlerinde madde sayısının az olması ve ortalama sınıflama doğruluğunun (OSD) yüksek olmasıyla testin etkililiği artarken düşük standart hatalar, gerçek ve kestirilen yetenek düzeyleri arasındaki korelasyonun yüksek olması ölçme kesinliğini yükseltir (Thompson, 2009). BBST araştırmasının genel amacı az madde kullanarak yüksek sınıflama doğruluğu hedeflenerek test etkililiğini oluşturmaktır.

1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, BBST simülasyonu ile yapılan çok kategorili sınıflamada sınıflama kategori sayısına göre BBST' nin verimliliğini en üst düzeye çıkaran belirli yöntemleri belirlemek ve sınıflama doğruluğu hakkında kanıt sağlamaktır. Alan yazında yaygın olarak iki kategorili sınıflama yapıldığı görülmektedir (Reckase, 1983; Lau, 1996). Reckase (1983) 1 PLM ve 3 PLM olmak üzere iki MTK modelinde AOOT sınıflama kriterinin performansını üç farksızlık bölgesi ile ortalama test uzunluğu ortalama sınıflama doğruluğu açısından iki kategorili sınıflama için araştırmıştır. Lau (1996) veri setinin tek boyutlu olmadığı durumlarda AOOT sınıflama kriterinin iki kategorili sınıflamada performansını araştırmıştır. Çok kategorili sınıflama kriterlerinin performansının incelendiği araştırma örneklerine az rastlanmaktadır. Yurt içinde Demir (2019), çok kategorili sınıflamada madde kullanım sıklığı ve içerik dengelemenin etkisini incelemiştir. Gündeğer (2017), İki kategorili sınıflama için araştırma yapmıştır. Yurt içinde çok kategorili farklı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın uygulayıcılara, çok kategorili sınıflama için en uygun sınıflama kategori sayısı, sınıflama kriterleri, madde seçme yöntemleri ve yetenek kestirim yöntemleri ile ilgili bilgi vermesi beklenmektedir. Bu nedenle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada tek boyutlu 500 maddeden oluşan madde havuzu ile 1000 kişi üzerinde yapılan iki, üç ve dört kategorili sınıflamada test etkililiği açısından ortalama sınıflama doğruluğu (OSD), ortalama test uzunluğu (OTU), ölçme kesinliği açısından gerçek yetenekler ile kestirilen yetenekler arasındaki korelasyon (r), yanlılık, Ortalama Hatanın Karekökü (RMSE),

Ortalama Mutlak Hata (OMH) değerlerinin, madde seçme yöntemleri, yetenek kestirim yöntemleri, sınıflama kriterlerine ve sınıflama kategori sayısına göre nasıl değiştiği araştırılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir.

1. BBST simülasyonu ile yapılan iki, üç ve dört kategorili sınıflamada AOK yetenek kestirim yöntemi ile yetenek kestirildiğinde, sınıflama kriterlerinin madde seçme yöntemleri ile çaprazlandığı koşullara ait ortalama sınıflama doğruluğu, ortalama test uzunluğu, korelasyon (r), yanlılık, Ortalama Hatanın Karekökü (RMSE), Ortalama Mutlak Hata (OHM) değerleri nasıl değişmektedir?

2. BBST simülasyonu ile yapılan iki, üç ve dört kategorili sınıflamada BSD yetenek kestirim yöntemi ile yetenek kestirildiğinde, madde seçme yöntemlerinin sınıflama kriterleriyle çaprazlandığı koşullara ait ortalama sınıflama doğruluğu, ortalama test uzunluğu, korelasyon (r), yanlılık, Ortalama Hatanın Karekökü (RMSE), Ortalama Mutlak Hata(OHM) değerleri nasıl değişmektedir?

3. Madde seçme yöntemlerinin, yetenek kestirim yöntemlerinin ve sınıflama kriterlerinin iki, üç ve dört kategorili sınıflamada ortalama sınıflama doğruluğu, ortalama test uzunluğu, korelasyon (r), yanlılık, Ortalama Hatanın Karekökü (RMSE), Ortalama Mutlak Hata(OHM) değerleri ölçme kesinliği ve test etkililiği açısından nasıl değişmektedir?

2.Yöntem

2.1. Araştırmanın Türü

Araştırma betimsel araştırma ve monte carlo simülasyon çalışmasıdır. Betimsel araştırmalar bir durumu tanımlayan açıklayan araştırmalardır (Kaptan, 1995). Araştırmada yetenek parametreleri ve madde havuzu parametreleri R ortamında oluşturulduğu için araştırma monte carlo simülasyon çalışmasıdır. (R Core Team, 2013). Araştırmada üç sınıflama kriteri, dört madde seçme yöntemi, üç sınıflama kategori sayısı ile (3x4x3) 36 koşul oluşturulmuştur.

2.2 Veri Üretimi

Araştırmada Thompson (2009, 2011) çalışmaları dikkate alınarak üç parametrelili lojistik model ile 500 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmada Kesme Noktası ve Kestirilen Yetenek Temelli Maksimum Fisher Bilgisi ve Kullback Leibler madde seçme yöntemleri kullanılmıştır. İki, üç ve dört kategoride sınıflamalar (-3,3) yetenek düzeyleri aralığında madde parametreleri kullanılarak yapılmıştır. Maddelerin parametreleri Weiss (1980) çalışmasında olduğu gibi a parametresi U(0,5-1,5) dağılımdan, b parametresi N (0-1) dağılımdan türetilmiştir. Thompson (2009) çalışması dikkate alınarak c parametresi N (0-0,3) olarak normal dağılımdan 500 madde türetilmiştir. Yetenek parametresi ortalaması 0, standart sapması 1 olacak şekilde 1000 bireyin her biri için 25 tekrarla R ortamında türetilmiştir (R Core Team, 2013).

2.3 Simülasyon Koşulları

BBST simülasyon koşulları için üç sınıflama kriteri dört madde seçme yöntemi ve üç yetenek kestirim yöntemi belirlenmiştir. 36 koşul için R ortamında 25 tekrarla analizler yapılmıştır (R Core Team, 2013). Sınıflama kriterleri için 0,1 farksızlık bölgesi ile Ardışık Olasılık Oran Testi (AOOT) ve Genelleştirilmiş Olabilirlik Oran (GOO), %90 güven aralığı ile Güven Aralığı (GA) yöntemleri Nydick (2013) ve Eggen ve Straetmans'in (2000) araştırmalarına göre belirlenmiştir. Farksızlık bölgesi kesme puanına yakın sınıflama kararları için tolere edilebilir belirsizlik düzeyidir. Daha küçük farksızlık bölgesi sınıflama doğruluğunu daha iyi koruyabilir fakat testin uzunluğunu artırır (Reckase, 1983). Araştırmada Nydick (2013) çalışması dikkate alınarak farksızlık bölgesi 0,1 olarak belirlenmiştir. Yetenek kestirim

yöntemleri olarak Beklenen Sonsal Dağılım (BSD), Ağırlıklandırılmış Olabilirlik Kestirimi (AOK), Bayeşçi Yetenek Kestirimi (BYK) kullanılmıştır. Warm (1989) a göre Ağırlıklandırılmış Olabilirlik Kestirimi (AOK) yanlılığı azaltan, yetenek düzeyinde ağırlıklandırma olabilirliği üzerine çalışan BBST çalışmalarında çoğunlukla tercih edilen yöntemdir. Bayeşçi yöntemler araştırmalarda fazla çalışılmadığı için yetenek kestirim yöntemleri olarak incelenmiştir. Madde seçme yöntemleri kestirilen yetenek temelli ve kesme noktası temelli Maksimum Fişer Bilgisi (MFB) ve Kullback Laibler Bilgisi (KLB) olarak belirlenmiştir. Thompson'a (2007) göre yetenek düzeyi sıfır alınabilir ya da önceden belirlenen yetenek düzeyleri başlama noktası olarak kullanılabilir. Tüm koşullar için başlama noktası sıfır alınmıştır. Koşullar araştırma problemlerine göre manipüle edilip 25 tekrarın ortalaması alınarak iki, üç ve dört kategorili sınıflama yapılmıştır. İki, üç ve dört kategorili sınıflama için yetenek parametrelerinden faydalanarak kesme noktaları belirlenmiştir. Eggen ve Straetmans'ın (2000) çalışmalarında olduğu gibi yetenek düzeyleri ikiye ayrılıp ilk bölüm 1.düzye diğer bölüm 2.düzye olarak her düzeyin %70'i alınarak kesme noktası belirlenmiştir. Araştırmada Catirt (Nydick, 2014) paketi kullanılmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırma problemlerine bağlı olarak oluşturulan 36 simülasyon koşullarında 25 tekrar yapılmış ve tüm değerler tekrarların ortalaması alınarak R ortamında Nydick tarafından (2014) yazılan "catirt" paketindeki yazılan fonksiyonlarla hesaplanmıştır. RMSE, OMH, yanlılık, yetenek düzeyleri arasındaki korelasyon (r), ortalama sınıflama doğruluğu (OSD), ortalama test uzunluğu (OTU) değerleri araştırılmıştır. Gerçek yetenek düzeyi ile kestirilen yetenek düzeyleri arasındaki korelasyon (r) için Pearson korelasyon katsayısı değeri hesaplanmıştır. OSD için gerçek sınıflar ile simülasyon sonucu hesaplanan sınıflar arasındaki uyum Cohen Kappa istatistiği ile hesaplanmıştır.

Yanlılık, son yetenek düzeylerinin ($\theta\hat{i}$) gerçek yetenek düzeylerinden (θi) farkları toplamının birey sayısına (n) oranına eşittir (Miller & Miller, 2004).

$$\text{Yanlılık} = \frac{\sum_{i=1}^n (\hat{\theta}_1 - \theta_i)}{n} \quad (1)$$

RMSE, kestirilen son yetenek düzeylerinin ($\theta\hat{i}$) gerçek yetenek düzeylerinden (θi) farklarının kareleri toplamının birey sayısına (n) oranının kareköküne eşittir

$$\text{RMSE} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (\hat{\theta}_1 - \theta_i)^2}{n}} \quad (2)$$

OMH, kestirilen son yetenek düzeylerinin ($\theta\hat{i}$) gerçek yetenek düzeylerinden (θi) farklarının mutlak değerleri toplamının birey sayısına (n) oranına eşittir.

$$\text{OMH} = \frac{\sum_{i=1}^n |\hat{\theta}_1 - \theta_i|}{n} \quad (3)$$

3. Bulgular

3.1 Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde iki, üç ve dört kategorili sınıflamada yetenek BSD ile kestirildiğinde sınıflama kriterlerinin madde seçme yöntemleri ile çaprazlandığı koşulların ölçme kesinliği ve test etkililiği açısından nasıl değiştikleri incelenmiştir. Ölçme kesinliği için r , yanlılık, RMSE ve OMH değerleri, test etkililiği için OTU ve OSD değerleri araştırılmıştır. Tüm koşullar için 25 tekrarın ortalaması alınarak elde edilen değerler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1’de Kestirilen Yetenek Temelli ve Kesme Noktası Temelli madde seçme yöntemleri kullanılarak bireyleri sınıflamak için en az madde gerektiren sınıflama kriterinin iki kategorili sınıflama ile 12,02 ve 12,58 değerlerinde GA (%90) sınıflama kriteri olduğu görülmüştür. İki kategorili sınıflamada OSD için 0,897 değeri ile AOOT (FB=0,1) sınıflama kriteri en iyi performansı göstermiştir. Hata değerleri, yanlılık ve gerçek yetenekler ile kestirilen yetenekler arasındaki korelasyon için AOOT (FB=0,1) sınıflama kriterinin en az hata ile sınıflama yaptığı görülmüştür. Araştırmanın bulgusu iki kategorili sınıflama için Nydick ve diğerleri (2012) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Nydick ve diğerleri (2012) genel olarak, GA ile yapılan sınıflamaların AOOT ile yapılan sınıflamalara kıyasla daha düşük OTU ve OSD ile sonlandığını ifade etmişlerdir.

Sınıflama kategori sayısı arttıkça testi sonlandırmak için gereken madde sayısı artmıştır. Üç kategorili sınıflamada OTU için GA (%90) sınıflama kriteri KLB-KY madde seçme yöntemi birlikte kullanıldığında en az madde sayısı ile (18,03) sınıflama yapılan koşul olduğu anlaşılmıştır. OSD için üç kategorili sınıflamada AOOT (FB= 0,1) sınıflama kriteri 0,896 ile en iyi performansı göstermiştir. Yanlılık, RMSE, OMH ve kestirilen yetenekler ile gerçek yetenekler arasındaki korelasyon açısından üç kategorili sınıflamada AOOT (FB= 0,1) sınıflama kriteri düşük hata ve yanlılık değerleri ve yüksek korelasyonla en iyi performansı göstermiştir. GOO sınıflama kriteri ile yapılan sınıflamada OTU açısından GA (%90), OSD açısından AOOT (FB= 0,1) sınıflama kriterine benzer bulgular elde edilmiştir. Dört kategorili sınıflama için GA sınıflama kriteri OTU olarak en az madde ile AOOT (FB= 0,1) sınıflama kriteri ise OSD olarak sınıflama için en iyi performansı göstermiştir.

Kesme noktası ve kestirilen yetenek temelli madde seçme yöntemlerinin sınıflama kriterleri ve sınıflama kategori sayısı ile çaprazlandığı koşullarda MFB-KY madde seçme yöntemi AOOT (FB= 0,1) sınıflama kriteri ile birlikte kullanıldığında iki, üç ve dört kategorili sınıflamada sınıflama için gereken madde sayısı 32,94-46,61 aralığındadır. GA (%90) sınıflama kriteri kullanıldığında sınıflama için gereken madde sayısı 12,02-28,12 aralığındadır. GOO (FB= 0,1) sınıflama kriteri ile birlikte 14,57-33,22 aralığında madde sayısı ile sınıflama yapıldığı görülmektedir. Sınıflama kategori sayısı arttıkça sınıflama için gereken madde sayısı tüm kriterler için artmaktadır. OTU için MFB-KY madde seçme yöntemi GA (%90) sınıflama kriteri ile uygulandığında en az madde ile en etkili yöntem olduğu anlaşılmaktadır.

KLB-KY madde seçme yönteminin sınıflama kriterleri ile ve sınıflama kategori sayısı ile yapılan çaprazlanmasında OTU için iki, üç ve dört kategorili sınıflamada, AOOT (FB= 0,1) sınıflama kriteri ile birlikte kullanıldığında 33,21-46,64 aralığında madde sayısı ile, GOO (FB= 0,1) sınıflama kriteri ile birlikte 14,63- 33,21 aralığında madde sayısı ile, GA (%90) sınıflama kriteri ile birlikte 12,02-28,90 aralığında madde sayısı ile sınıflama yapıldığı anlaşılmaktadır. En az madde ile testi sonlandıran yöntem GA (%90) yöntemidir. GA sınıflama kriteri her maddeden sonra belirlenen yetenek düzeylerini belirlenen güven aralığını kesme puanı ile karşılaştırdığı için KY temelli madde seçme yöntemleri ile performansının daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 1. Yeteneğin BSD ile Kestirildiği Çok Kategorili Sınıflamada Koşullara Ait OTU, OSD, r, Yanlılık, RMSE, OMH Değerlerinin Ölçme Kesinliği ve Test Etkliliği Açısından Karşılaştırılması

Koşullar		Bağımlı Değişkenler						
Madde Seçme Yöntemi	Sınıflama Kriteri	SKS	OTU	OSD	r	Yanlılık	RMSE	OMH
MFB-KY	AOOT(FB= 0,1)	İki	32,94	0,897	0,984	-0,001	0,182	0,14
		Üç	38,42	0,896	0,985	0	0,18	0,136
		Dört	46,61	0,885	0,987	0,001	0,168	0,126
	GA(%90)	İki	12,02	0,879	0,928	-0,002	0,387	0,292
		Üç	22,0	0,885	0,954	0,001	0,309	0,221
		Dört	28,12	0,875	0,97	0	0,252	0,179
	GOO(FB= 0,1)	İki	14,57	0,894	0,936	-0,001	0,364	0,27
		Üç	24,98	0,892	0,957	-0,001	0,201	0,211
		Dört	33,22	0,881	0,972	-0,001	0,244	0,17
MFB-KN	AOOT(FB= 0,1)	İki	24,98	0,892	0,883	0,01	0,485	0,342
		Üç	36,11	0,896	0,948	0,003	0,33	0,22
		Dört	47,88	0,885	0,982	-0,001	0,198	0,14
	GA(%90)	İki	12,58	0,886	0,835	0,01	0,57	0,42
		Üç	22,347	0,888	0,923	0,001	0,399	0,278
		Dört	29,09	0,875	0,964	-0,001	0,276	0,196
	GOO(FB= 0,1)	İki	13,97	0,889	0,834	0,007	0,571	0,418
		Üç	24,64	0,892	0,925	0,002	0,393	0,269
		Dört	33,27	0,88	0,967	0	0,267	0,184
KLB-KY	AOOT (FB= 0,1)	İki	33,21	0,896	0,985	-0,001	0,18	0,139
		Üç	38,53	0,896	0,985	0,001	0,179	0,136
		Dört	46,64	0,885	0,987	0,001	0,168	0,126
	GOO (FB= 0,1)	İki	14,63	0,89	0,94	-0,001	0,355	0,264
		Üç	24,89	0,891	0,958	0	0,299	0,209
		Dört	33,21	0,881	0,972	-0,001	0,244	0,169
	GA(%90)	İki	12,02	0,879	0,928	-0,002	0,387	0,292
		Üç	18,03	0,868	0,944	-0,01	0,341	0,252
		Dört	28,90	0,875	0,97	0,001	0,253	0,18
KLB-KN	AOOT (FB: 0,1)	İki	24,56	0,892	0,884	0,009	0,484	0,341
		Üç	36,07	0,895	0,948	0,004	0,33	0,22
		Dört	48,15	0,874	0,981	-0,004	0,202	0,141
	GOO (FB= 0,1)	İki	13,98	0,888	0,84	0,009	0,562	0,411
		Üç	24,65	0,891	0,927	0,003	0,389	0,266
		Dört	33,40	0,871	0,965	0	0,274	0,185
	GA(%90)	İki	12,59	0,885	0,837	0,007	0,566	0,417
		Üç	22,36	0,888	0,925	0,002	0,393	0,273
		Dört	29,97	0,863	0,966	-0,008	0,271	0,191

SKS: Sınıflama kategori sayısı, OTU: Ortalama test uzunluğu, OSD: Ortalama sınıflama doğruluğu, OMH: Ortalama mutlak hata, r: Gerçek yeteneklerle kestirilen yetenekler arası korelasyon

Kestirilen Yetenek Temelli madde seçme yöntemlerinden KLB yöntemi ile MFB yönteminin OTU için yakın sonuçlar oluşturduğu görülmektedir. GA yöntemi kestirilen yetenek temelli madde seçme yöntemlerinin tamamıyla en az madde ile iki, üç ve dört kategorili tüm sınıflamalarda en etkili yöntemdir. Demir (2019) araştırmasında OTU açısından GA yönteminin, OSD için AOOT sınıflama kriterinin performansının başarılı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Thompson (2009) yaptığı çalışmada, GA sınıflama kriteri için KY temelindeki madde seçiminin, AOOT sınıflama kriteri için ise KN temelindeki madde seçiminin daha uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Demir (2019) ve Thompson (2009) araştırma bulgularıyla nispeten uyumludur.

Kesme Noktası Temelli KLB ve MFB madde seçme yöntemlerinde iki, üç ve dört kategorili sınıflamalarda KLB için OTU açısından GA (%90) sınıflama kriteri 12,59-29,97 aralığında madde sayısı ile, GOO (FB= 0,1) sınıflama kriteri 13,98 -33,407 aralığında madde sayısı ile, AOOT (FB= 0,1) sınıflama kriterinin ise 24,56-48,153 aralığında madde sayısı ile sınıflama yaptığı görülmektedir. GA sınıflama kriteri en az madde ile sınıflama yaptığı için test etkililiği olarak en uygun sınıflama kriteridir. Sınıflama kategori sayısı arttıkça testi sonlandırmak için kullanılan madde sayısı artmıştır. Kesme noktası temelli MFB madde seçme yöntemi OTU için GA (%90) sınıflama kriteri ile 12,58-29,09 aralığında, GOO (FB= 0,1) sınıflama kriteri ile 13,97-33,27 aralığında, AOOT (FB= 0,1) sınıflama kriteri ile ise 24,98-47,88 aralığında madde sayısı ile sınıflama yaptığı tablodan anlaşılmaktadır. GA sınıflama kriterinin kesme noktası temelli madde seçme yöntemleriyle en az madde ile sınıflama yaptığı görülmektedir. Kesme noktası temelli madde seçme yöntemi sınıflama kriteri ve sınıflama kategori sayısı ile çaprazlandığında MFB yöntemi KLB ile OTU olarak benzer sonuçlar gösterse de MFB madde seçme yönteminin daha az madde ile sınıflama yaptığı görülmektedir.

OSD değeri iki, üç ve dört kategorili sınıflamalarda 0,863 ile 0,896 aralığındadır. AOOT sınıflama kriteri KY ve KN temelli madde seçme yöntemleri ve sınıflama kategori sayısı ile çaprazlandığında OSD için 0,871-0,897 aralığında değerler hesaplanmıştır. Sınıflama kategori sayısı arttıkça OSD değeri düşmüştür. GA sınıflama kriteri ile sınıflama yapıldığında OSD için 0,868-0,888 aralığında değerler hesaplanmıştır. AOOT sınıflama kriterine göre OSD nispeten daha düşüktür. GOO sınıflama kriteri kullanıldığında ise OSD için 0,892-0,871 aralığında değerler hesaplanmıştır. İki, üç ve dört kategorili sınıflamada kesme noktası ve kestirilen yetenek temelli MFB ve KLB madde seçme yöntemleri sınıflama kriterleri ve sınıflama kategori sayısı ile çaprazlandığında OSD için GOO ve AOOT yöntemlerinin sınıflamanın doğruluğu için benzer değerler oluşturduğu görülmektedir. GA sınıflama kriteri ise nispeten daha düşük değerler oluşturmuştur. OTU açısından GA yöntemi ile daha iyi sonuçlar elde edilmiştir. Sınıflama kategori sayısındaki artış OTU' nu artırırken OSD' nu azaltmıştır. GOO sınıflama kriterinin çok kategorili sınıflama için literatürde performansını destekleyecek araştırma örneklerine rastlanmamıştır. GOO sınıflama kriterinin uygulamada OTU ve OSD için farklı bir ifade ile ölçme kesinliği ve test etkililiği için uygulayıcılara avantaj sağlayacağı yorumu yapılabilir.

Simülasyon öncesi oluşturulan gerçek yetenek düzeyleri ile simülasyon sonrası kestirilen yetenek düzeyleri arasındaki korelasyon (r), MFB ve KLB kestirilen yetenek ve kesme noktası temelli madde seçme yöntemlerinin sınıflama yöntemleri ve sınıflama kategori sayısı ile çaprazlandığı koşullarda MFB-KY ve KLB-KY için 0,928-0,987 aralığında yüksek değerler hesaplanmıştır. Sınıflama kategori sayısındaki artışa göre de korelasyon değeri artmıştır. MFB-KN ve KLB-KN için korelasyon değeri (r) 0,835-0,98 aralığında değişmektedir. KY temelli madde seçme yönteminin KN temelli madde seçme yöntemine göre kestirilen ve gerçek yetenek düzeyleri arasındaki korelasyon değerlerinde daha etkili performans gösterdiği söylenebilir.

Yanlılık, kestirimin standart hatasını gösteren RMSE ve OMH için MFB-KY ve MFB-KN madde seçme yöntemlerinin AOOT sınıflama kriteri ile KY temelli MFB yöntemi kullanıldığında daha düşük

yanlılık ve kestirimin standart hatası değerleri elde edilmiştir. Sınıflama kategori sayısı arttıkça RMSE ve OMH değerleri düşmüştür, yanlılık fazla etkilenmemiştir. GA ve GOO sınıflama kriterleri için de benzer durum olduğu söylenebilir. Ölçme kesinliği için kestirimin standart hatası ve yanlılığın düşük, kestirilen yetenekler ile gerçek yetenekler arasındaki korelasyonun yüksek olması beklenir. Test etkililiği için az madde ile sınıflama doğruluğunun yüksek olması beklenilir. Bu durumda AOOT sınıflama kriterinin ölçme kesinliği için, GA sınıflama kriterinin ise test etkililiği için etkili sınıflama kriterleri olduğu yorumu yapılabilir.

3.2 İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde iki, üç ve dört kategorili sınıflamada yetenek AOK ile kestirildiğinde sınıflama kriterlerinin madde seçme yöntemleri ile çaprazlandığı koşulların ölçme kesinliği ve test etkililiği açısından nasıl değiştikleri Tablo 2 de gösterilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusunda yetenek AOK ile kestirildiğinde madde seçme yöntemleri ve sınıflama kriterlerinin çaprazlandığı koşullarda elde edilen değerlere göre oluşturulan Tablo 2 de Kestirilen Yetenek Temelli ve Kesme Noktası Temelli madde seçme yöntemlerinin ikisi için de testi sonlandırmak bireyleri sınıflamak için en az madde gerektiren sınıflama kriterinin iki kategorili sınıflama ile 11,29 ve 14,68 değer aralıklarında GA (%90) sınıflama kriterinin olduğu görülmüştür. İki kategorili sınıflamada OSD için 0,899 değeri ile AOOT (F= 0,1) sınıflama kriterinin MFB-KY temelli madde seçme yöntemi ile oluşturulan koşulda en iyi performansı gösterdiği anlaşılmaktadır. Hata değerleri, yanlılık ve gerçek yetenekler ile kestirilen yetenekler arasındaki korelasyon için AOOT (FB= 0,1) sınıflama kriterinin en az hata ile sınıflama yaptığı görülmüştür.

Sınıflama kategori sayısı arttıkça testi sonlandırmak için gereken madde sayısı artmıştır. Üç kategorili sınıflamada OTU için GA (%90) sınıflama kriteri 20,16 değeri ile KLB-KY ve MFB-KY madde seçme yöntemleri ile birlikte kullanıldığında en az madde ile sınıflama yapılan koşullar olduğu anlaşılmıştır. OSD için üç kategorili sınıflamada AOOT (FB= 0,1) sınıflama kriteri 0,897 ile en iyi performansı göstermiştir. Yanlılık, RMSE, OMH ve kestirilen yetenekler ile gerçek yetenekler arasındaki korelasyon için üç kategorili sınıflamada AOOT (FB= 0,1) sınıflama kriterinin KY temelli madde seçme yöntemleri ile en yüksek korelasyon değerleri oluşturduğu görülmektedir.

Yanlılık ve hata değerleri olarak AOOT sınıflama kriterinin tüm madde seçme yöntemleri ile en iyi performansı gösterdiği görülmektedir. GOO sınıflama kriteri ile yapılan sınıflamada OTU açısından GA (%90) sınıflama kriterine, OSD açısından AOOT (FB= 0,1) sınıflama kriterine benzer bulgular elde edilmiştir. Dört kategorili sınıflama için GA sınıflama kriteri OTU olarak en az madde ile en iyi performansı göstermiştir. AOOT (FB= 0,1) sınıflama kriteri OSD olarak sınıflama için dört kategorili sınıflamada en iyi performansı göstermiştir.

Kesme noktası ve kestirilen yetenek temelli madde seçme yöntemlerinin sınıflama kriterleri ve sınıflama kategori sayısı ile çaprazlandığı koşullarda MFB-KY madde seçme yöntemi AOOT (FB= 0,1) sınıflama kriteri ile birlikte kullanıldığında iki, üç ve dört kategorili sınıflamada sınıflama için gereken madde sayısı 33,35-46,81 aralığındadır. MFB-KY madde seçme yöntemi ile GA (%90) sınıflama kriteri kullanıldığında 11,35-28,04 aralığında madde ile sınıflama yapılmıştır. GOO (FB: 0,1) sınıflama kriteri ile birlikte 14,58-33,36 aralığında madde sayısı ile sınıflama yapıldığı görülmektedir. Sınıflama kategori sayısı arttıkça sınıflama için gereken madde sayısı tüm sınıflama kriterleri için artmaktadır. OTU için MFB-KY madde seçme yöntemi ile GA (%90) sınıflama kriteri birlikte kullanıldığında oluşturulan koşulun en az madde ile en etkili desen olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Yeteneğin AOO ile Kestirildiği Çok Kategorili Sınıflamada Koşullara Ait OTU, OSD, r, Yanlılık, RMSE, OHM Değerlerinin Ölçme Kesinliği ve Test Etkililiği Açısından Karşılaştırılması

Koşullar		Bağımlı Değişkenler							
Madde Seçme Yöntemi	Sınıflama Kriteri	SKS	OTU	OSD	r	Yanlılık	RMSE	OMH	
MFB-KY	AOOT (FB= 0,1)	İki	33,35	0,899	0,984	0,003	0,184	0,141	
		Üç	38,81	0,897	0,985	0	0,181	0,138	
		Dört	46,81	0,885	0,987	0,001	0,17	0,128	
	GA (%90)	İki	11,35	0,88	0,92	0,002	0,406	0,304	
		Üç	20,16	0,874	0,945	0,05	0,339	0,239	
		Dört	28,04	0,871	0,97	0,001	0,254	0,182	
	GOO (FB: 0,1)	İki	14,58	0,893	0,931	0,001	0,378	0,277	
		Üç	25,09	0,892	0,955	0,009	0,308	0,214	
		Dört	33,36	0,882	0,972	0,001	0,17	0,128	
	MFB-KN	AOOT (FB= 0,1)	İki	24,989	0,891	0,873	0,2	0,627	0,418
			Üç	36,36	0,895	0,941	0,1	0,392	0,238
			Dört	48,27	0,887	0,982	-0,003	0,198	0,141
GA (%90)		İki	14,68	0,891	0,873	0,2	0,627	0,503	
		Üç	24,35	0,884	0,93	0,1	0,422	0,272	
		Dört	31,63	0,873	0,969	-0,015	0,255	0,183	
GOO (FB= 0,1)		İki	14,06	0,888	0,825	0,3	0,627	0,418	
		Üç	24,79	0,892	0,917	0,13	0,465	0,295	
		Dört	33,55	0,881	0,965	0,005	0,275	0,186	
KLB-KY		AOOT (FB: 0,1)	İki	33,65	0,895	0,985	0,001	0,406	0,304
			Üç	38,96	0,896	0,985	-0,001	0,181	0,137
			Dört	46,8	0,887	0,987	0	0,171	0,128
	GOO (FB= 0,1)	İki	14,67	0,892	0,934	0,001	0,369	0,271	
		Üç	25,05	0,891	0,955	0,009	0,307	0,214	
		Dört	33,25	0,881	0,972	-0,005	0,243	0,169	
	GA (%90)	İki	11,29	0,874	0,921	-0,01	0,402	0,303	
		Üç	20,16	0,874	0,947	0,005	0,331	0,235	
		Dört	27,89	0,871	0,97	-0,001	0,254	0,183	
	KLB-KN	AOOT (FB= 0,1)	İki	24,56	0,891	0,874	0,2	0,624	0,415
			Üç	36,32	0,895	0,941	0,11	0,392	0,239
			Dört	48,33	0,887	0,981	-0,004	0,199	0,141
GOO (FB= 0,1)		İki	14,0	0,888	0,83	0,3	0,746	0,521	
		Üç	24,35	0,893	0,92	0,12	0,457	0,291	
		Dört	33,54	0,881	0,965	0,004	0,275	0,187	
GA (%90)		İki	14,49	0,89	0,841	0,3	0,72	0,499	
		Üç	24,20	0,885	0,93	0,10	0,422	0,272	
		Dört	31,49	0,872	0,97	-0,015	0,254	0,182	

SKS: Sınıflama kategori sayısı, OTU: Ortalama test uzunluğu, OSD: Ortalama sınıflama doğruluğu, OMH: Ortalama mutlak hata, r: Gerçek yeteneklerle kestirilen yetenekler arası korelasyon

KLB-KY madde seçme yöntemi ile sınıflama kriterleri ve sınıflama kategori sayısı ile oluşturulan koşullara ait OTU için iki, üç ve dört kategorili sınıflamada, AOOT (FB: 0,1) sınıflama kriteri ile birlikte kullanıldığında 33,65-46,8 aralığında madde sayısı ile, GOO (FB: 0,1) sınıflama kriteri ile birlikte 14,67-33,25 aralığında madde sayısı ile, GA (%90) sınıflama kriteri ile birlikte 11,29-27,89 aralığında madde sayısı ile sınıflama yapıldığı anlaşılmaktadır. En az madde ile testi sonlandıran sınıflama kriteri GA (%90) sınıflama kriteridir. GA sınıflama kriteri her maddeden sonra belirlenen yetenek düzeylerini belirlenen güven aralığını kesme puanı ile karşılaştırdığı için KY temelli madde seçme yöntemleri ile performansının daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir. GA yöntemi madde seçme yöntemlerinin tümüyle birlikte en az madde ile iki, üç ve dört kategorili tüm sınıflamalarda en etkili yöntemdir.

Kesme Noktası Temelli KLB ve MFB madde seçme yöntemlerinde iki, üç ve dört kategorili sınıflamada KLB madde seçme yöntemi kullanıldığında OTU için GA (%90) sınıflama kriteri 14,49-31,49 aralığında madde ile, GOO (FB: 0,1) sınıflama kriteri 14,0 -33,54 aralığında madde ile, AOOT (FB: 0,1) sınıflama kriteri ise 24,56-48,33 aralığında madde sayısı ile sınıflama yaptığı görülmektedir. En uygun yöntem en az madde ile sınıflama yapan GA yöntemidir. Sınıflama kategori sayısı arttıkça testi sonlandırmak için kullanılan madde sayısı artmıştır. Kesme noktası temelli MFB madde seçme yöntemi OTU için GA (%90) sınıflama kriteri ile 14,68-31,63 aralığında, GOO (FB: 0,1) sınıflama kriteri ile 14,06-33,55 aralığında, AOOT (FB: 0,1) sınıflama kriteri ile ise 24,98-48,27 aralığında madde ile sınıflama yaptığı tablodan anlaşılmaktadır. En az madde ile sınıflama yapan GA yöntemidir. Kesme noktası temelli madde seçme yöntemi sınıflama kriteri ve sınıflama kategori sayısı ile çaprazlandığında MFB yöntemi KLB ile OTU bakımından benzer sonuçlar gösterse de KLB yönteminin daha az madde ile sınıflama yaptığı anlaşılmıştır.

OSD değerleri iki, üç ve dört kategorili sınıflamada 0,871 ile 0,899 aralığındadır. AOOT sınıflama kriteri KY ve KN temelli madde seçme yöntemleri ve sınıflama kategori sayısı ile çaprazlandığında OSD 0,899-0,885 aralığındadır. Sınıflama kategori sayısı arttıkça OSD değeri düşmüştür. GA sınıflama kriteri KY ve KN temelli madde seçme yöntemleri ile 0,88-0,871 aralığında OSD ile sınıflama yapıldığı görülmektedir. AOOT sınıflama kriterine göre nispeten daha düşük OSD değeri hesaplanmıştır. GOO sınıflama kriteri kullanıldığında OSD için 0,893-0,882 aralığında değerler hesaplanmıştır. İki, üç ve dört kategorili sınıflamada kesme noktası ve kestirilen yetenek temelli MFB ve KLB madde seçme yöntemleri sınıflama kriterleri ve sınıflama kategori sayısı ile çaprazlandığında OSD için GOO ve AOOT kriterlerinin sınıflamanın doğruluğu olarak benzer, GA sınıflama kriteri yöntemi nispeten daha düşük değerler oluşturmuştur. OTU olarak GA yöntemi ile daha düşük madde sayısı ile sınıflama yaptığı görülmüştür. Sınıflama kategori sayısındaki artış OTU' nu artırırken OSD' nu azaltmıştır. GOO sınıflama kriterinin çok kategorili sınıflama için literatürde performansını destekleyecek araştırma örneklerine rastlanmamaktadır.

Simülasyon öncesi oluşturulan gerçek yetenek düzeyleri ile simülasyon sonrası kestirilen yetenek düzeyleri arasındaki korelasyon (r), MFB ve KLB kestirilen yetenek ve kesme noktası temelli madde seçme yöntemlerinin sınıflama yöntemleri ve sınıflama kategori sayısı ile çaprazlandığı araştırmada MFB-KY ve KLB-KY için 0,987-0,934 aralığında ve yüksektir. Sınıflama kategori sayısındaki artışa göre de korelasyon değeri artmıştır. MFB-KN ve KLB-KN için korelasyon değeri (r) 0,982-0,841 aralığında değişmektedir. KY temelli madde seçme yönteminin KN temelli madde seçme yöntemine göre kestirilen ve gerçek yetenek düzeyleri arasındaki korelasyon olarak daha etkili performans gösterdiği söylenebilir.

Yanlılık, kestirimin standart hatasını gösteren RMSE ve OMH değerleri için MFB-KY ve MFB-KN madde seçme yöntemlerinin AOOT sınıflama kriteri ile KY temelli MFB yöntemi kullanıldığında daha düşük yanlılık ve kestirimin standart hatası değerleri elde edilmiştir. Sınıflama kategori sayısı arttıkça

RMSE ve OMH değerleri düşmüş, yanlışlık fazla etkilenmemiştir. GA ve GOO sınıflama kriterleri için de benzer durum olduğu söylenebilir. Ölçme kesinliği olarak kestirimin standart hatası, yanlışlığın düşük, kestirilen yetenekler ile gerçek yetenekler arasındaki korelasyonun yüksek olması, test etkililiği olarak az madde ile sınıflama doğruluğunun yüksek olması BBST için beklenen durumdur. Bu durumda KY temelli madde seçme yöntemlerinin ölçme kesinliği için daha yüksek performans gösterdiği söylenebilir.

3.3 Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde çok kategorili sınıflamada sınıflama kategori sayısına göre sınıflama kriterleri, madde seçme yöntemleri ve yetenek kestirim yöntemleri çaprazlama olmadan kullanıldığında oluşturulan ölçme kesinliği ve test etkililiği değerleri Tablo 3 de gösterilmektedir.

Tablo 3'te OTU için iki, üç ve dört kategorili sınıflamada GA sınıflama kriterinin iki kategorili sınıflamada 11 madde ile sınıflama yaptığı anlaşılmaktadır. GOO sınıflama kriterinin 14 madde ile ikinci sırada, AOOT sınıflama kriterinin 33 madde ile üçüncü sırada sınıflama yaptığı görülmektedir. Sınıflama kategori sayısı arttıkça testin sonlanabilmesi için ihtiyaç duyulan madde sayısı artmaktadır.

Ortalama sınıflama doğruluğu için sınıflama kategori sayısı arttıkça sınıflamanın doğruluğu azalmaktadır. GA ve GOO yöntemlerinin sınıflama kategori sayısı düştükçe test etkililiği için uygun sınıflama kriterleri olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulguları Nydick ve diğerleri (2012) ve Thompson (2011), Demir (2019) araştırma bulguları ile uyumludur. Yapılan bu araştırmalarda, GA ile yapılan sınıflamaların AOOT ile yapılan sınıflamalara kıyasla daha düşük OTU ve OSD ile sonlandığı ifade edilmiştir. Gündeğer (2017) ile iki kategorili sınıflamada nispeten uyumludur. Gündeğer (2017) yaptığı çalışmada, GA yönteminin AOOT'ye kıyasla OTU bakımından daha iyi OSD bakımından ise benzer performans gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bireylerin gerçek yetenek düzeyleri ile kestirilen yetenek düzeyleri arasındaki korelasyon (r) sınıflama kategori sayısı arttıkça artmıştır. Korelasyon açısından en uygun değer AOOT sınıflama kriteri ile yapılan sınıflamada hesaplandığı görülmektedir.

Yanlışlık RMSE ve OMH bakımından sınıflama kategori sayısı arttıkça hata ve yanlışlık düşmüştür. BBST de amaç az sayıda madde ile doğru olarak sınıflamaktır ve test etkililiği için GOO sınıflama kriterinin sınıflama kategori sayısı azaldıkça daha az sayıda madde ile daha düşük hata ve yanlışlıkla daha doğru sınıflama yaptığı görülmektedir.

Madde seçme yöntemlerine göre kesme noktası temelli madde seçme yöntemleri kestirilen yetenek temelli madde seçme yöntemlerine göre sınıflama kategori sayısı azaldıkça daha az madde ile daha doğru sınıflama yaptıkları görülmüştür. KLB-KN ve MFB-KN temelli madde seçme yöntemleri ile OTU ve OSD için sınıflama kategori sayısı düştükçe daha etkili ve benzer sonuçlar hesaplanmıştır. Çok kategorili sınıflama için fazla çalışma literatürde bulunmadığından ortak bir görüş oluşturulamamıştır. MFB-KY ve KLB-KY madde seçme yöntemlerinin yanlışlık RMSEA ve OMH değerleri için etkili oldukları görülmektedir.

Yetenek kestirim yöntemleri Beklenen sonsal dağılım (BSD), Ağırlıklı olabilirlik kestirimi (AOK) ve Bayes yetenek kestirimi (BYK) yöntemleri sınıflama kategori sayısına göre karşılaştırıldığında OTU ve OSD bakımından AOK ve BSD yöntemleri ile yapılan sınıflamada bezer değerlerin hesaplandığı görülmüştür. Yanlışlık RMSE ve OMH açısından BSD daha iyi performans gösterdiği, AOK' un sınıflama kategori sayısı azaldıkça daha az madde ile sonuca ulaştığı görülmektedir. BYK yönteminin diğer iki yöntemle oranla hata değeri yüksek OSD değeri daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Çok kategorili sınıflamada Madde seçme yöntemleri, Yetenek Kestirim Yöntemleri, Sınıflama kriterlerine göre OTU, OSD, r , Yanlılık, RMSE, OHM değerleri

Koşullar		Bağımlı Değişkenler							
		SKS	OTU	OSD	r	Yanlılık	RMSE	OMH	
Sınıflama Kriterleri	AOOT (FB= 0,1)	İki	33.241	0.896	0.984	-0.001	0.181	0.14	
		Üç	37.929	0.885	0.985	-0.006	0.18	0.137	
		Dört	46.699	0.874	0.987	0	0.169	0.127	
	GA (%90)	İki	11.595	0.876	0.924	-0.005	0.396	0.297	
		Üç	17.983	0.876	0.944	-0.007	0.342	0.252	
		Dört	28.207	0.863	0.969	-0.001	0.256	0.183	
	GOO (FB= 0,1)	İki	14.592	0.892	0.935	-0.001	0.367	0.271	
		Üç	22.586	0.88	0.985	-0.006	0.297	0.216	
		Dört	33.24	0.871	0.971	-0.003	0.246	0.17	
	Madde Seçme Yöntemleri	MFB-KY	İki	19.755	0.889	0.947	-0.001	0.332	0.238
			Üç	26.16	0.878	0.962	-0.003	0.281	0.202
			Dört	36.092	0.869	0.976	-0.001	0.227	0.16
MFB-KN		İki	17.462	0.89	0.827	0.169	0.615	0.428	
		Üç	27.99	0.891	0.927	0.062	0.405	0.262	
		Dört	37.207	0.87	0.971	-0.003	0.251	0.173	
KLB-KY		İki	19.864	0.888	0.949	-0.003	0.326	0.234	
		Üç	26.171	0.877	0.962	-0.007	0.281	0.201	
		Dört	36.006	0.87	0.976	-0.002	0.227	0.16	
KLB-KN		İki	17.290	0.889	0.83	0.165	0.609	0.424	
		Üç	27.959	0.891	0.928	0.062	0.402	0.261	
		Dört	37.178	0.87	0.971	-0.004	0.251	0.173	
Yetenek Kestirim Yöntemleri	BSD(EAP)	İki	19.889	0.889	0.951	-0.001	0.322	0.233	
		Üç	26.166	0.878	0.963	-0.002	0.279	0.201	
		Dört	36.287	0.871	0.976	0	0.225	0.159	
	AOK (WLE)	İki	19.817	0.889	0.951	-0.001	0.322	0.233	
		Üç	26.289	0.877	0.963	-0.004	0.28	0.201	
		Dört	36.029	0.869	0.976	-0.001	0.226	0.16	
	BYK (BKY)	İki	19.772	0.886	0.949	-0.005	0.33	0.236	
		Üç	26.042	0.877	0.962	-0.008	0.284	0.203	
		Dört	35.83	0.869	0.975	-0.004	0.231	0.161	

SKS: Sınıflama kategori sayısı, OTU: Ortalama test uzunluğu, OSD: Ortalama sınıflama doğruluğu, OMH: Ortalama mutlak hata, r : Gerçek yeteneklerle kestirilen yetenekler arası korelasyon

4. Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada BBST uygulaması için iki, üç ve dört kategorili sınıflamada gerçek uygulamaya en yakın sonuçları elde edebilmek amacıyla 25 tekrarın ortalaması alınarak test etkililiği ve ölçme kesinliği için en uygun sınıflama kriterleri, madde seçme yöntemleri ve yetenek kestirim yöntemlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda en az madde ile en doğru sınıflama yapılarak test etkililiğini artıracak yöntemler belirlenmiştir. İki, üç ve dört kategorili sınıflamada Standart hata değerlerinin düşük olduğu, simülasyon sonunda bireylerin kestirilen yetenekleri ile gerçek yeteneklerinin arasındaki korelasyonun yüksek olduğu ölçme kesinliğini artıran yöntemler belirlenmiştir.

Ortalama test uzunluğu için GA sınıflama kriterinin iki, üç ve dört kategorili sınıflamada GOO ve AOOT sınıflama kriterlerine göre daha az madde ile sınıflama yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. GA sınıflama kriteri her maddeden sonra belirlenen yetenek düzeylerini belirlenen güven aralığını kesme puanı ile karşılaştırdığı için KY temelli madde seçme yöntemleri ile performansın daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Bu sonuçlar iki kategorili sınıflama için Nydick (2012) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Nydick (2012) de GA ile yapılan sınıflamaların AOOT ile yapılan sınıflamalara kıyasla daha düşük OTU ve OSD ile sonlandığı ifade edilmiştir. Sınıflama kategori sayısı arttıkça test uzunluğu artmıştır.

Ortalama sınıflama doğruluğu için AOOT ve GOO yöntemlerinin GA yöntemine göre sınıflama kategori sayısı düştükçe daha etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde Test etkililiği için OTU düşük OSD yüksek olması beklenir. GOO sınıflama kriteri AOOT sınıflama kriterinin modifiye edilmiş halidir (Haring, 2014). Gerçek uygulamalarda GA ve GOO sınıflama kriterinin daha az madde ile daha yüksek doğrulukta sınıflama yapmaları nedeniyle uygulamada kullanımının tercih edilmesi önerilmektedir. Demir (2019) araştırmasında iki kategorili sınıflama için OTU açısından GA yönteminin, OSD için AOOT sınıflama kriterinin performansının başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Thompson (2009) GA ile yapılan sınıflamaların AOOT ile yapılan sınıflamalara kıyasla daha düşük OTU ve OSD ile sonlandığını ifade etmiştir. Araştırmanın bu sonucu Demir (2019) ve Thompson (2009) araştırma sonuçlarıyla nispeten uyumludur.

Kestirilen yetenekler ile gerçek yetenekler arasındaki korelasyonun sınıflama kategori sayısı arttıkça arttığı yanlılık RMSE ve OHM standart hataların düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Çok kategorili sınıflamanın daha hassas ölçümle yapıldığı hata değerlerinin düştüğü yorumu yapılabilir.

Madde seçme yöntemlerinin sınıflama kriterleriyle çaprazlandığı sonuçlarda kestirilen yetenek temelli MFB madde seçme yöntemi test etkililiği açısından daha az madde ile yüksek doğrulukta sınıflama için GA ve GOO yöntemi ile birlikte iki kategorili sınıflamalarda uygun bir desen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üç, dört kategorili sınıflamalarda hata değeri düştüğü için daha hassas ölçme yapıldığı ölçme kesinliğinin arttığı söylenebilir. Nydick ve diğerleri (2012), Thompson (2009) araştırma sonuçlarıyla bu sonuçlar benzerlik göstermektedir. Thompson (2009) yaptığı çalışmada, GA sınıflama kriteri için KY temelindeki madde seçiminin, AOOT sınıflama kriteri için ise KN temelindeki madde seçiminin daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde Özellikle sonuçları yüksek önem gösteren çok kategorili sınıflamalarda BBST' nin kullanılması hata değerleri daha düşük sınıflama yapıldığı için uygulamada önerilmektedir MFB madde seçme yöntemi ile GA ve GOO sınıflama kriterlerinin birlikte kullanımı test etkililiği yüksek sonuçlar oluşturduğu için uygulamada kullanılması önerilmektedir.

Üç, dört kategorili sınıflamalarda hata değeri düştüğü için daha hassas ölçme yapıldığı ölçme kesinliğinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. OTU sınıflama kategori sayısı arttıkça artmıştır. Nydick ve diğerleri (2012) ise üç ve beş kategoride yapılan sınıflamaları karşılaştırmışlar ve bireyler daha fazla

katgoride sınıflandığında OTU artarken OSD'nin azaldığı, diğer bir ifadeyle test etkililiğinin düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Nydick ve diğerleri (2012), araştırma sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde MFB madde seçme yöntemi ile GA ve GOO sınıflama kriterlerinin birlikte kullanılması test etkililiği yüksek sonuçlar oluşturduğu için uygulamada kullanılması önerilmektedir. OTU için MFB-KY madde seçme yöntemi tüm kategorilerde GA sınıflama kriteri ile en az madde ile sınıflama yaptığı sonucuna ulaşmıştır. GA sınıflama kriteri madde seçme yöntemlerinin ikisi ile birlikte en az madde ile iki, üç ve dört kategorili tüm sınıflamalarda en etkili yöntemdir.

Araştırmada yetenek AOK ile kestirildiğinde KY temelli madde seçme yöntemleri kullanıldığında MFB madde seçme yönteminin performansının KLB madde seçme yönteminin performansından yüksek olduğu sonuçlanmıştır. Kesme noktası temelli madde seçme yöntemleri kullanıldığında MFB madde seçme yöntemi KLB ile OTU bakımından nispeten benzer sonuçlar gösterse de KLB yönteminin daha az madde ile sınıflama yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın başka bir sonucu kestirilen yetenek ile gerçek yetenekler arasındaki korelasyon (r) madde seçme yöntemleri, sınıflama kriterleri ve sınıflama kategorileri çaprazlandığında sınıflama kategori sayısı arttıkça artmıştır. Kestirilen yetenek temelli MFB madde seçme yöntemi GOO sınıflama kriteri ile test etkililiği ve ölçme kesinliği açısından daha iyi performans gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Uygulayıcıların test etkililiği ve ölçme kesinliği için MFB madde seçme yöntemi ile birlikte GOO sınıflama kriterini kullanması uygun olacaktır. GOO sınıflama kriterinin çok kategorili sınıflama için literatürde performansını destekleyecek araştırma örneklerine rastlanmamaktadır. GOO sınıflama kriterinin uygulamada OTU ve OSD için başka bir ifade ile ölçme kesinliği ve test etkililiği için uygulayıcılara avantaj sağlayacağı yorumu yapılabilir. GOO sınıflama kriteri AOOT sınıflama kriterinin modifiye edilmiş halidir. Güçlük parametresi kesme puanı ile eşleşmeyen daha uzaktaki maddeleri de verimli hale getiren özelliğinden dolayı madde havuzu daha etkin kullanıldığından AOOT sınıflama kriterine göre daha az madde ile sınıflama yaptığı yorumu yapılabilir. Uygulamada AOOT den daha avantajlı olabileceği söylenebilir.

MFB-KY temelli madde seçme yöntemi AOOT sınıflama kriteri ile birlikte kullanıldığında yanlılık, kestirimin standart hata değerlerinin daha düşük olduğu ölçme kesinliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uygulamada MFB-KY temelli madde seçme yöntemi test etkililiği için uygulayıcılara önerilebilir.

Araştırmada iki, üç ve dört kategorili sınıflama için madde seçme yöntemleri, yetenek kestirim yöntemleri ve sınıflama kriterleri ayrı ayrı incelendiğinde, MFB-KN temelli madde seçme yöntemi diğer yöntemlere göre daha az madde ile daha doğru sınıflama yapmaktadır.

Sınıflama kategori sayısı arttıkça tüm madde seçme yöntemleri için test etkililiği azalmıştır. Kestirilen yetenek ile gerçek yetenek düzeyi arasındaki korelasyon, yanlılık, RMSE, OMH olarak MFB-KY yöntemi daha iyi performans göstermiştir. Test etkililiği için MFB-KN yöntemi, ölçme kesinliği için MFB-KY temelli madde seçme yöntemi uygulayıcılara önerilmektedir. Spray ve Reckase (1994) araştırmasında da kesme noktasında en yüksek bilgiyi veren madde seçme yönteminin diğer yöntemlere kıyasla daha iyi performans sağlandığı görülmüştür. Bu sonuçlar Spray ve Reckase (1994) ile Lau ve Wang'ın (1998) sonuçlarıyla iki kategorili sınıflama için çok uyumlu değildir. Çok kategorili sınıflama için fazla çalışma literatürde bulunmadığından ortak bir görüş oluşturulamamıştır.

Araştırmada yetenek kestirim yöntemleri AOK, BSD, BYK ortalama test uzunluğu ve ortalama sınıflama doğruluğu açısından benzer performans göstermişlerdir. Standart hata değerleri, gerçek yetenekler ile kestirilen yetenekler arasındaki korelasyon açısından BSD' in ölçme kesinliği daha fazladır. BSD yetenek kestiriminin performansının diğer yöntemlerden yüksek olduğu uygulamalarda

kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Sınıflama kategori sayısı arttıkça ölçme kesinliği ve sınıflama doğruluğu azalmıştır. Uygulayıcılar için BSD yetenek kestirimi daha az kategorili sınıflamalarda önerilebilir.

İki, üç ve dört kategorili sınıflamalarda sınıflama kriterleri diğer yöntemlerle çaprazlanmadan araştırıldığında GA yöntemi OTU bakımından en uygun yöntemdir, AOOT yöntemi OSD bakımından uygundur. Haring' e 2014 göre AOOT (FB=0,1) sınıflama kriteri farksızlık bölgesi ne kadar küçük olursa daha yüksek sınıflama doğruluğu ile daha fazla madde ile sınıflama yapmaktadır. Bu özelliğinden dolayı daha fazla madde ile yüksek doğrulukta sınıflama yaptığı söylenebilir. GOO yöntemi OTU için GA benzer OSD için AOOT yöntemine benzer performans göstermiştir. Test etkililiği için sınıflamada gereken madde sayısının az olması BBST' de beklenen özelliiktir. GOO yöntemi uygulayıcılara az kategorili sınıflama için önerilmektedir.

Tüm araştırma koşullarında sınıflama kategori sayısının artması OTU 'nu arttırmış, OSD 'nu azaltmış test etkililiği düşmüştür. Korelasyon yanlılık değerleri sonuçları benzerken RMSE ve OMH değerlerinin düştüğü ölçme kesinliğinin arttığı söylenebilir. Bu sonuca dayanarak çok kategorili sınıflamanın daha hassas ölçme ile yapıldığı için yüksek risk taşıyan sınıflama alanlarında kullanılmasının uygun olacağı test etkililiğinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma simülasyon verisi ile yapılmıştır. Gerçek veri ile araştırma tekrarlanabilir. Araştırmada pratik kısıtlamalar ve içerik dengeleme kullanılmamıştır. Pratik kısıtlamaların ve içerik dengelemenin sınıflamaya etkisi de araştırılabilir. Daha fazla koşul çaprazlanarak alanyazına katkı sağlayan araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Arce-Ferrer, A., Frisbie, D. A., & Kolen, M. J. (2002). Standard errors of proportions used in Reporting changes in school performance with achievement levels. *Educational Assessment*, 8(1), 59-75.
- Demir, S. (2019). *Bireyselleştirilmiş bilgisayarlı sınıflama testlerinde sınıflama doğruluğunun incelenmesi [Investigation of classification accuracy in individualied computerized classification tests]* (Yayın No. 600532) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Eckes, T. (2017). Rater effects: Advances in item response modeling of human ratings—Part I. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 59(4), 443-452.
- Eggen, T. J. H. M. (1999). Item selection in adaptive testing with the sequential probability ratio test. *Applied Psychological Measurement*, 23(3), 249-261. <https://doi.org/10.1177/01466219922031365>
- Eggen, T. J. H. M., & Straetmans, G. J. J. M. (2000). Computerized adaptive testing for classifying examinees into three categories. *Educational and Psychological Measurement*, 60(5), 713-734. <https://doi.org/10.1177/00131640021970862>
- Gündeğer, C. (2017). *Bireyselleştirilmiş bilgisayarlı sınıflama testi kriterlerinin sınıflama doğruluğu ve test uzunluğu açısından karşılaştırılması [Comparison of adaptive computerized classification test criteria in terms of classification accuracy and test length]* (Yayın No. 483376) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Haring, S. H. (2014). A comparison of three statistical testing procedures for computerized classification testing with multiple cutscores and item selection methods. (Doctoral dissertation, University of Texas at Austin). <http://hdl.handle.net/2152/24838>
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik teknikleri*. Rehber Yayınevi.
- Kingsbury, G. G., & Weiss, D.J. (1983). A comparison of IRT-based adaptive mastery testing and a sequential mastery testing procedure. In D. J. Weiss (Ed.), *New horizons in testing: Latent trait theory and computerized adaptive testing*, (pp. 237-254). Academic Press.
- Lau, C. A. (1996). *Robustness of a unidimensional computerized testing mastery procedure with multidimensional testing data*. (Doctoral Dissertation, The University of Iowa).
- Lewis, C., & Sheehan, K. (1990). Using Bayesian decision theory to design a computerized mastery test. *Applied Psychological Measurement*, 14, 367-386.
- Lin, C. J., & Spray, J. (2000). *Effects of item-selection criteria on classification testing with the sequential probability ratio test*. ACT (Research Report 2000-8). Iowa city, IA: ACT Research Report Series. <https://eric.ed.gov/?id=ED445066>
- Nydick, S. W., Nozawa, Y., & Zhu, R. (2012, Nisan). *Accuracy and efficiency in classifying examinees using computerized adaptive tests: An application to a large scale test*. The National Council on Measurement in Education (NCME) toplantısında sunulan bildiri, Vancouver, BritishColumbia, Canada. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.3381&rep=re_p1&type=pdf
- Nydick, S. W. (2013). *Multidimensional mastery testing with CAT*. (Doctoral Dissertation, the University of Minnesota). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3607925)

- Nydick, S. W. (2014). *catirt: An R Package for Simulating IRT-Based Computerized Adaptive Tests*. <https://cran.rproject.org/web/packages/catIrt/catIrt.pdf>
- Reckase, M. D. (1983). A procedure for decision making using tailored testing. In D. J. Weiss (Ed.). *New horizons in testing: latent trait theory and computerized adaptive testing*. Academic Press.
- R Core Team (2013). *R: A language and environment for statistical computing*, (Version 3.0.1) [Computer software], Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Retrieved from <http://www.Rproject.org/>
- Spray, J. A. & Reckase, M. D. (1994). The Selection of Test Items for Decision Making with a Computer Adaptive Test. *The Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*. New Orleans, LA, 5-7 April 1994. <https://eric.ed.gov/?id=ED372078>
- Spray, J. A., & Reckase, M. D. (1996). Comparison of SPRT and sequential bayes procedures for classifying examinees into two categories using a computerized test. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 21(4), 405-414. <https://doi.org/10.3102/10769986021004405>
- Thompson, N. A. (2007). *A comparison of two methods of polytomous computerized classification testing for multiple cutscores* Doctoral dissertation, University of Minnesota
- Thompson, N. A. (2009). Item selection in computerized classification testing. *Educational and Psychological Measurement*, 69(5), 778-793. <https://doi.org/10.1177/0013164408324460>
- Thompson, N. A. (2011). Termination criteria for computerized classification testing. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 16(4), 1-7. <https://doi.org/10.7275/wq8m-zk25>
- Warm, T. A. (1989). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika*, 54(3), 427-450. <https://doi.org/10.1007/BF02294627>
- Weiss, D. J., & Kingsbury, G. G. (1984). Application of computerized adaptive testing to educational problems. *Journal of Educational Measurement*, 21(4), 361-375. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1984.tb01040>

Extended Abstract

Introduction

Computerized Adaptive Tests (CAT) allow students to evaluate their ability effectively in a computer environment with fewer items in a shorter time. Computerized Adaptive Classification Test (CACT) can be used to classify individuals according to a certain feature more accurately with fewer items. The CACT psychometric model consists of five components: starting point, item selection method, ability estimation method, and classification criteria. All classification criteria classify with fewer items than traditional tests (Kingsbury, & Weiss, 1983). The current study employed ability estimation methods Weighted Likelihood Estimation (WLE), The Expected a Posteriori (EAP), Bayesian Ability Estimation (BAE), Estimated Ability (EA) and Cut-off Point Based Maximum Fisher Information (MFI) and Kulback Laibler Information (KLI) as the item selection method, Sequential Probability Ratio Test (SPRT), Confidence Interval (CI) and Generalized Likelihood Ratio (GLR). The study aimed to determine certain methods that maximize the efficiency of CACT according to the number of classification categories in multi-category classification with CACT simulation and to provide evidence about classification accuracy.

The sub-problems of the research are as follows.

1. How do the mean classification accuracy, mean test length, correlation (r), bias, RMSE, and Mean Absolute Error (MAE) values of the conditions in which the classification criteria are crossed with item selection methods change when the ability is estimated with the WLE ability estimation method in two, three, and four-category classification with CACT simulation?

2. How do the mean classification accuracy, mean test length, correlation (r), bias, RMSE, MAE values of the conditions in which the item selection methods are crossed with the classification criteria change when the ability is estimated with EA method in the two, three and four-category classification with CACT simulation?

3. How do the mean classification accuracy, mean test length, correlation (r), bias, RMSE, MAE values of item selection methods, ability estimation methods and classification criteria change in measurement accuracy and test effectiveness in two, three and four-category classification?

Method

The current research adopts a descriptive design and Monte Carlo simulation study. In the study, the researchers created three classification criteria, four item selection methods, three classification categories (3x4x3) and 36 conditions. Following Thompson (2009, 2011), the researchers created 500 items with a three-parameter logistics model. As in the study by Weiss (1980), the parameters of the items were derived from the U (0.5-1.5) distribution of parameter a and the N (0-1) distribution of parameter b . In line with Thompson (2009), 500 items were derived from the normal distribution as parameter c N (0-0.3). The ability parameter was derived in R environment with 25 repetitions for 1000 individuals with an average of 0 and a standard deviation of 1 (R Core Team, 2013). For the classification criteria, the researchers determined the SPRT and GLR methods with 0.1 indifference region (IR) and the CI methods with 90% confidence level (CI) according to Nydick (2013) and Eggen and Straetmans (2000). The RI and CI used in the classification criteria indicate the tolerable level of error. The starting point was set to zero for all conditions. The researchers determined breakpoints, using ability parameters for two, three, and four-category classification. As in Eggen and Straetmans (2000), the study also divided the skill level into two and determined the cut-off point, taking 70% of each level as the first part 1st level and the other part 2nd level. Also, the research

utilized CatIrt (Nydick, 2014) package. The study investigated RMSE, MAE, bias, correlation between ability levels (r), average classification accuracy (ACA), average test length (ATL) values.

Result

The first sub-problem of the study, which estimated the ability with EAP, showed that the classification criterion requiring the fewest item to classify individuals under conditions where the classification criteria were crossed with item selection methods was the CI (90%) classification criterion at 12.02 and 12.58 values with two-category classification. In the two-category classification, the SPRT (IR=0.1) classification criterion with a value of 0.897 for ACA showed the best performance. The researchers observed that the SPRT (IR =0.1) classification criterion had the least error for the correlation between error values, bias and real abilities and estimated abilities. As the number of classification categories increased, the number of items required to end the test increased. The three-category classification revealed that the CI (90%) classification criterion for ATL was the condition classified with the minimum number of items (18.03) when the Kullback Leibler Information (KLI)-Estimated Ability (EA) item selection method were used together. In the classification with the Generalized Likelihood Ratio (GLR) classification criterion, the researchers obtained findings similar to the SPRT (IR = 0.1) classification criterion in CI (90%) and ACA in ATL. For the four-category classification, the SPRT (IR = 0.1) classification criterion with the fewest items as the CI classification criterion ATL showed the best performance for the classification as ACA.

Results revealed that the KLI method, one of the Estimated Ability-Based item selection methods, created close results for the ATL of the MFI method. The CI method was the most effective method in all classifications with at least two, three and four categories with the EA-based item selection methods. When the cut-off point based item selection method was crossed with the classification criteria and the number of classification categories, although the MFI method showed similar results as KLI and ATL, the MFI item selection method classified with fewer items. As the number of classification categories increased, RMSE and MAE values decreased, and bias was not affected. It showed that SPRT classification criteria were effective for measurement accuracy and CI classification criteria were effective for test effectiveness.

The second question of the study, when the ability was estimated with WLE, showed that the classification criterion that requires the fewest item to end the test and classify the individuals for the Estimated Ability-Based and Cut-off Point-Based item selection methods according to the values obtained under the conditions where the item selection methods and classification criteria were crossed was the two-category classification and the CI (90%) classification criterion in the value ranged between 11.29 and 14.68. The three-category classification, when the CI (90%) classification criterion for ATL was used with the KLI-EA and MFI-EA item selection methods with a value of 20.16, revealed that conditions were classified with the fewest item. In the three-category classification for ACA, SPRT (IR = 0.1) showed the best performance with a classification criterion of 0.897. The three-category classification for the correlation between bias, RMSE, MAE, and estimated abilities and actual abilities, showed that the SPRT (IR = 0.1) classification criterion created the highest correlation values with EA-based item selection methods. It also revealed that the SPRT classification criterion as bias and error values showed the best performance with all item selection methods. Thus, EA-based item selection methods performed higher for measurement accuracy.

The third sub-problem of the study showed that CI and GLR methods had appropriate classification criteria for test effectiveness as the number of classification categories decreased. In terms of correlation, the most appropriate value was in the classification with the SPRT classification

criterion. MFI-EA and KLI-EA material selection methods were effective for bias RMSE and MAE values. As the number of classification categories of WLE decreased, it caused the result with fewer items. The BAE method had a higher error value and a lower ACA value compared to the other two methods.

Conclusion and Discussion

The study concluded that the CI classification criterion for the average test length was classified with fewer items in the two-, three- and four-category classification compared to the GLR and SPRT classification criteria. Since the CI classification criterion compared the ability levels determined after each item with the cut- score of the determined confidence interval, its performance was higher with EA-based item selection methods. These results were similar to the results by Nydick (2012) for two-category classification. Nydick (2012) stated that the classifications with CI ended with lower ATL and ACA compared to the classifications with SPRT.

For the ACA, the SPRT and GLR methods were more effective as the number of classification categories decreased compared to the CI method. Considering these results, low ATL and high ACA were expected for test effectiveness. The GLR classification criterion is a modified version of the SPRT classification criterion (Haring, 2014). In real applications, it is recommended to use the CI and GLR classification criteria because they classify with higher accuracy with fewer items. Demir (2019) concluded that the performance of the CI method in ATL for two-category classification and the SPRT classification criterion for ACA was successful. Thompson (2009) stated that the classifications made with CI ended with lower ATL and ACA compared to the classifications with SPRT. This result was relatively consistent with those of Demir (2019) and Thompson (2009).

The research concluded that the correlation between the estimated abilities and the actual abilities increased as the number of classification categories increased, and the bias RMSE and MAE standard errors decreased. The multi-category classification was with more precise measurement and the error values decreased.

The results in which the item selection methods were crossed with the classification criteria showed that the EA-based MFI item selection method was appropriate in two-category classifications with the CI and GLR methods for high accuracy with fewer items in test effectiveness. Since the error value decreased in three- and four-category classifications, measurement accuracy increased. These results were similar to the results by Nydick et al. (2012) and Thompson (2009). Thompson (2009) concluded that the EA-based item selection was appropriate for the CI classification criterion and the Cut-off Point based (CB) item selection was appropriate for the SPRT classification criterion. Considering the results, the CACT is recommended, especially in multi-category classifications whose results are crucial, since the error values are classified lower.

Since the error value decreased in three- and four-category classifications, measurement accuracy increased. Nydick et al. (2012) compared the classifications in three and five categories and concluded that while ATL increased when individuals were classified in more categories, ACA and test effectiveness decreased. The research results were similar to the results by Nydick et al. (2012). Thus, it is recommended to use the MFI item selection method together with the CI and GLR classification criteria since the test effectiveness is high.

Estimation of ability with WLE showed that the performance of the MFI item selection method was higher than the performance of the KLI item selection method used with EA-based item selection methods. The research also showed that the EA-based MFI item selection method performed better in test effectiveness and measurement accuracy with the GLR classification criterion. It would be appropriate for practitioners to use the GLR classification criterion with the MFI item selection method

for test effectiveness and measurement accuracy. Thus, the GLR classification criterion will provide an advantage for ATL and ACA, for measurement accuracy and test effectiveness.

Considering the item selection methods, ability estimation methods, and classification criteria for two, three, and four-category classification, the MFI-EA method for test effectiveness and the MFI-EA-based item selection method for measurement accuracy are recommended to practitioners. Spray and Reckase (1994) observed that the item selection method, which gave the highest information at the cut-off point, provided better performance compared to other methods. These results were not consistent with the results by Spray and Reckase (1994) for two-category classification.

Considering the classification criteria in the two, three and four-category classifications without crossing with other methods, the CI method was the most appropriate method in ATL, and the SPRT method was in ACA. According to Haring, 2014, the smaller the SPRT ($IR=0.1$) classification criterion IR , the higher the classification accuracy and the more items were classified. Hence, it showed more items with high accuracy.

The current study employed simulation data. Future research could be replicated with real data. The study did not employ practical limitations and content balancing, so further research could also investigate the impact of practical limitations and content balancing on classification. Researchers can contribute to the literature by crossing more conditions.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırma simülasyon verisi kullanılarak gerçekleştirildiği için etik kurul iznine gerek yoktur. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar %70, ikinci yazar %30 oranında katkı sağlamıştır

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



Examining Project Schools from the Perspectives of Teachers

Proje Okullarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Saim AKMAN

Dr. Öğretmen ◆ Milli Eğitim Bakanlığı ◆ saimakman@gmail.com ◆ ORCID: 0000-0002-9768-663X

Eda GÜRLEN

Prof. Dr. ◆ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ◆ eda.gurlen@gmail.com ◆

ORCID: 0000-0002-1719-9840

Abstract

Project schools were first introduced in 2014 with the approval of the Ministry of National Education. Between 2014-2018, there were a limited number of project schools. However, with the change in the high school entrance system in 2018, all the schools accepting their students with high school entrance exam transformed into project schools. This study aims to introduce and evaluate Project Schools, a new type of high school in an education system that already has many kinds of high schools, according to teachers' views. The present study was conducted through a case study, a qualitative research method. 35 teachers of different branches working in four different kinds of project schools located in the central districts of Konya, İstanbul, Antalya, and Adıyaman participated in the study. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed through descriptive analysis. At the end of the study, it was found that teachers have positive thoughts towards project schools. On the other hand, they think project schools have certain operational problems. It was also revealed that the aim of the project schools and the expectations from teachers working in these schools are not clear, that the teachers are expected to do extra work that is not stated in their job definition, that the teacher selection process is obscure and must be done according to objective criteria including central exam. The teachers also state that the curriculum of these schools needs to be different from others and must be suitable for their type and characteristics.

Keywords: Project schools, High schools, School improvement policies, Views of teachers

Özet

Proje okulları ilk olarak 2014 yılında bakanlık kararıyla açılmaya başlandı. 2014-2018 yılları arasında sınırlı sayıda proje okulu vardı. Anca 2018 yılında liselere giriş sisteminin değişmesi ile merkezi sınavla öğrenci olan okulların tamamı proje okuluna dönüştürülmüştür. Bu kararlar, fen ve sosyal bilimler liselerinin tamamı ve her ilde o ilin nüfusuna göre belirlenmiş bazı anadolu liseleri, anadolu imam hatip liseleri ve meslek liseleri proje okuluna dönüştürüldü. Bu çalışma zaten hali hazırda birçok lise türü barındıran bir ortaöğretim sistemi içinde yeni bir okul türü olan proje okullarını tanıtmayı ve orada çalışan öğretmenlerin görüşlerine değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Çalışmaya Konya, İstanbul, Antalya ve Adıyaman illerinde dört farklı tür proje okulunda çalışan farklı branşlardan 35 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin proje okullarına karşı olumlu tutumları olduğu ancak sistemin bazı sorunları olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Ayrıca, çalışmada proje okullarının amaçları ve burada çalışan öğretmenlerden beklentilerin neler olduğunun açık bir şekilde ifade edilmediği, öğretmenlerden görev tanımları dışında ek görevler beklendiği, proje okulu sayısının artması ile bu okulların önem ve işlevini yitireceği, öğretmen seçimi kriterlerinin belirsiz olduğu ve öğretmen seçiminin merkezi sınavı da içeren objektif kriterlere göre yapılması gerektiği ve bu okulların öğretim programlarının okulların türüne özelliklerine göre diğer okullardan farklı olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Proje okulları, Liseler, Okul iyileştirme politikaları, Öğretmen görüşleri

1. Introduction

High schools, generally known as upper-secondary schools, differ around the world. There are different kinds of schools which serve particular purposes. However, no matter what they are called, in most countries, they are divided into two sections, namely general education schools and vocational schools. Students choose one of these to either attend a higher education institute or learn and master a profession. However, not all upper secondary school systems are so straightforward. In Türkiye, for instance, upper secondary education breaks into many sections. These are Anatolian high schools, science high schools, social sciences high schools, vocational high schools (e.g. technical-vocational high schools and medical vocational high schools), Anatolian high schools of fine arts, Anatolian high schools of sport and religious vocational high schools and so on.

Anatolian high schools are the most common general education upper secondary schools in Türkiye, and they prepare their students for higher education. They were introduced to provide education in foreign languages, especially in English. When they were first introduced in 1955, there were only seven of them. At first, all the courses except Turkish and History were taught in English. Later the number of these schools increased, and this English medium instruction was abandoned. Finally, in 2010 all the general high schools converted into Anatolian high schools, and they practically became general high schools. Now, they do not provide any additional foreign language courses and they accept students within their neighborhood. Science high schools, and social science high schools get their students with an entrance exam and prepare their students for higher education. Since they have high profile students, their university exam success is better than other schools. Vocational high schools are divided into three separate schools: Technical-vocational high schools, which train students for the needs of the industrial sectors, medical-vocational high schools, which train students for the healthcare sector and religious vocational high schools, which train students for higher education (general higher education or theology faculties) or to work in mosques to guide people fulfill their religious duties. Most of these schools can be found within the borders of most of the metropolitan municipalities. However, some of these schools, like fine arts and sports high schools and social sciences high schools, cannot be found in small districts.

In addition to these upper secondary schools, a new school type which covers the ones mentioned above was introduced almost nine years ago. This new school was named as a school applying special programs and projects, in short, and most commonly known as project schools. This study aims to describe this new school system and evaluate it according to the views of teachers working in them. This study will expand the international literature about high schools by describing these schools.

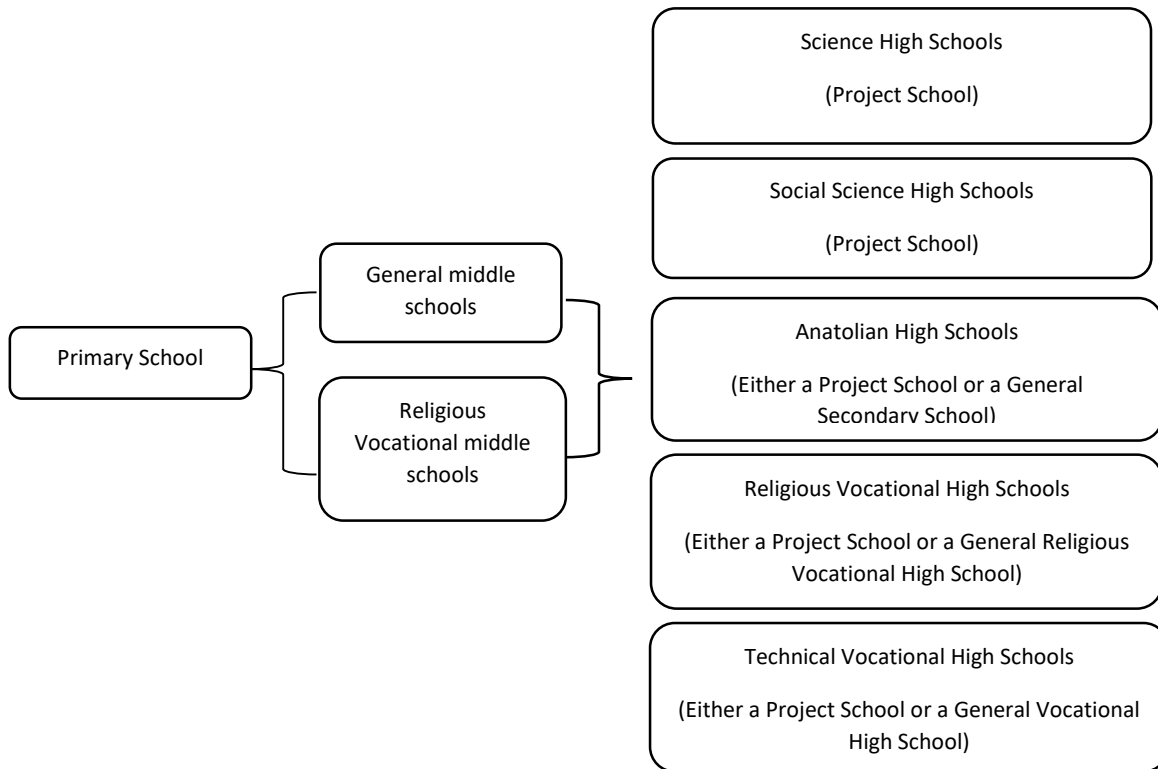
1.1. The Characteristics of Project Schools

Project schools (PS) were introduced in 2014, and they are identified as the schools which were established according to international agreements signed with foreign countries and which were chosen by the Ministry of National Education (MoNE) to implement a specific educational reform or program. These schools can be established according to international agreements, or they can be chosen by the MoNE to implement special programs such as science and social sciences, fine arts, and technical programs (MoNE, 2014; 2016; 2018).

After the introduction of project schools some of the Anatolian high schools and vocational high schools, as well as all the science high schools and social sciences high schools, were converted into PS. When a school is defined as PS, it accepts its students based on a score that should be taken

from a central exam. That is to say, students choose these schools according to their central exam scores. The ones who cannot attend these schools can enroll at the nearest high school or any private high school. The general school system applied in Türkiye after 2014 can be summarized in Figure 1.

Figure 1. Current School System in Türkiye



As seen in Figure 1, after four years of primary school, parents can choose a general middle school or a religious vocational middle school, which has additional lessons such as Qur'an, life of the prophet Muhammed and Arabic. After four years of middle school, students enter a central examination and choose a project school based on their exam scores. If they could not get enough scores to enter a project school, they could attend an Anatolian high school, a religious vocational high school, a technical vocational high school, or continue their education at open high schools. All the students who completed 12 years of compulsory education have an equal chance to enter university entrance examination and attend a university. However, the ones who get better education at high schools have a better chance.

PS can be a newly established school, or an already operating school could be converted into a project school. PS can either be chosen by MoNE, or the high school may apply to be a project school at the end of every education year. The final decision is given by the MoNE (MoNE, 2018). In 2015, 200 schools were identified as PS, and this number rose to 1367 in 2018 with the change in the high school entrance system. In 2018, to meet the demand, MoNE increased this number to 1774 (MEB, 2019a), and finally, in 2021 the number of PS has risen to 2340 (MoNE, 2021). This rise in quantity and the speed of rise reminds educators of the case of Anatolian high schools, which were only a few in every city when they were first established. In 2010, all the high schools turned into Anatolian high schools which made them practically general high schools. Educators in Türkiye were worried that the same would happen to the PS.

Project schools bring many changes, especially for the teachers and administrators. One of the most significant changes these schools bring is the assignment system of administrators and teachers.

Usually, when a teacher is recruited in Türkiye, he is recruited as a civil servant and can work at the same school as long as he wants. If teachers want to change their schools, they can apply at the end of the education year, and they are assigned according to their scores which are called service points and given according to their experience and the location they have worked so far. However, in the regulation of PS, it was stated that administrators are assigned directly by the MoNE with the offer of the provincial directorate of national education, and teachers are recruited by the school administration, and they can work only eight years at the same PS. This eight-year period is divided into two sections of four years, which means that a principal who does not wish to work with the teacher can terminate the teacher's contract (MoNE, 2018). Since teachers are working as civil servants in Türkiye, ending a teacher's contract does not mean ending his teaching career. They are just assigned to a new school by the local authorities. Although this decentralized teacher recruitment system is prevalent in Europe (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013), it is a significant change for the highly centralized Turkish teacher employment system. This new system allows school administrators a chance to work with the teachers they choose, not the ones assigned by the central authorities. However, it was found that school administrators value references more than any other criteria while selecting teachers (Tabançalı & Becerikli, 2019).

Although the assignment system and maximum working time have changed, the curriculum and the number of courses in these schools stay the same. There are many project schools serving different purposes. However, all of them and all the other upper secondary schools have the same curriculum and same courses due to the national curriculum developed centrally by the MoNE. Kaya et al. (2012) stated that "National curriculum is a framework used by all schools to ensure that teaching and learning are balanced and consistent. It includes the objectives to be attained, the subjects to be taught, and the knowledge, skills, and understanding to be acquired in each subject. It ensures that every student develops the knowledge, skills, and attitudes necessary for their self-fulfillment and development as active and responsible citizens" (p. 104). However, to attain different objectives, the curriculum of project schools could be adapted for the specific needs of each school (Kliebard, 1992), and project schools could follow a school-based approach (Caldwell & Spinks 2013; Lee et al., 2018; Skilbeck 1985, 2005) to develop their own curriculum, which could not be possible in Türkiye now due to the centralization.

The studies conducted on PS are mostly conducted in the field of educational administration and focused on the skills of school administrators (Aslan, 2018; Çatak, 2021; Çiloğlu, 2023; Genç, 2021; Giorgetti et al., 2018; Kaya, 2018; Koç, 2019; Sargin, 2021; Tabançalı & Becerikli, 2019; Yılmaztürk & Balyer, 2022; Usul, 2020; Uygur, 2020). Three studies focused only on religious vocational high schools (Avcılar, 2021; Dikmen, 2023; Karaman, 2021). Among these studies, Tabançalı and Becerikli (2019) have found that school administrators use personal references, formal visitings, gatherings, and social media while selecting their teachers. Yılmaztürk and Balyer (2022) have found out that the expected success is not fully achieved because the practices and goals of the project schools in theory contradict the reality. Karaman (2021) has observed that the perceptions of satisfaction of administrators, students, and teachers regarding the project school practices were high. Kaya (2018) has stated that the advantages of PS outweigh the disadvantages and that the authority of the school administrators to form their own team increased the sense of team spirit and satisfaction among school staff.

The present study differs from those previously conducted in that it attempts to understand and explain the conditions in these schools from the perspectives of teachers, and it focuses on various aspects of these schools such as the contribution to the educational system, the teacher selection process, curriculum differentiation, and student achievement. Another aspect distinguishing this study

from the others is that it covers almost all types of PS, namely Anatolian high schools, science high schools, social sciences high schools, and religious vocational high schools.

Accordingly, this study aims to introduce this new high school context to the international literature by examining teachers' views regarding these schools. In line with this aim, following questions were asked:

1. What are the views of teachers working at project schools regarding these schools?
2. What are the views of teachers working at project schools regarding the working conditions in these schools?
3. What are the views of teachers working at project schools regarding the selection of teachers?
4. What are the views of teachers working at project schools regarding their effect on student success?
5. What are the views of teachers working at project schools regarding the features these schools must have?

2. Method

2.1. Research Design

This study is conducted through a holistic single-case study, one of the qualitative research methods. Case studies thoroughly investigate and depict a phenomenon within a real-life context (Merriam, 2009; Yin, 2003). One of the rationales behind the holistic single-case studies is the representative cases (Yin, 2018). The case study may examine a representative firm, organization, or school (Yıldırım & Şimşek, 2016). This study, therefore, discusses the issue of project schools as a single case and examines the views of teachers working in them. Accordingly, literature about the project schools was reviewed, research questions were identified, participants were chosen, and data were collected through semi-structured interviews and analyzed via descriptive analysis.

2.2. Study Group

35 teachers of different branches working in four different types of project schools located in the central districts of Konya (15 teachers), İstanbul (9 teachers), Antalya (7 teachers), and Adıyaman (4 teachers) participated in the study. The project schools where participant teachers were working were an Anatolian project school (12), a religious vocational project school (9 teachers), a social sciences project school (8 teachers), and a science project school (6). The participants were chosen through purposeful sampling. The purposeful sampling draws its strength from in-depth analysis. It allows the researcher to choose information-rich cases in which one can get a great deal of information regarding the purpose of the study (Patton, 2002). To reach the information-rich cases and to examine the views of teachers from different schools and regions, maximum variation sampling was used. To utilize the the maximum variation sampling, diverse characteristics of the case were identified (Patton, 2002), and the teachers working in different kinds of PS were reached through e-mail and text messages. Only the teachers who replied and volunteered to participate were included in the study group. The length of service of teachers participating in the study changes between 10 and 34 years. In order to get different views, the teachers who are assigned by the school administration and the teachers who are assigned centrally before the introduction of the 2018 regulation are included in the study.

2.3. Data Collection Tool and Process

Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. The interview method was preferred because it can reveal feelings, thoughts, and intentions. It also gives the individuals being interviewed the opportunity to respond in their own words and to express their own personal perspectives (Patton, 2002).

Before the preparation of the interview form, the literature was reviewed, the regulations introduced for the project schools were examined and informal conversational interviews were conducted with teachers regarding project schools. Then, the research questions were identified, and open-ended questions which are easy to understand and do not guide the participants were generated. The interview form was checked by three specialists who are experts in qualitative studies. In line with the views of the experts, the number of questions was reduced to seven and necessary corrections were made. The piloting of the interview form was conducted with the participation of three teachers. After the pre-implementation process, the form took its final form.

Data were collected from the teachers working in project schools in four different cities located in the four different geographical regions of Türkiye, in the 2022-2023 education year. Before the interviews, the participants filled out a consent form. 22 interviews were conducted face-to-face, and 13 were through online meetings. They were conducted with the volunteer teachers at their schools for the face-to-face interviews, and at convenient times of the teachers for the online interviews at the appointed time. The interviews lasted 20-25 minutes. Participants were asked whether they allowed the interviews to be recorded. All 13 teachers interviewed online agreed to record the meeting. 8 of the remaining 22 teachers stated that they would feel uncomfortable if their voices were recorded and note-taking technique was used in these interviews accordingly.

2.4. Data Analysis

The data obtained through interviews were analyzed via descriptive analysis. The descriptive analysis aims to present the findings to the reader by arranging them. The description aims to take the reader into the setting. The data do not include judgments. Instead, it simply describes what occurred (Patton, 2002). In order to analyze the data, the recordings were first transcribed, and then themes were created by taking research questions into consideration. The themes used to analyze the data are; (I) the general views of teachers regarding PS, (II) the working conditions in project school, (III) the teacher selection process, (IV) the effects of PS on student success, and (V) the features these schools must have. Data were presented within these themes. Moreover, direct quotations were used to reflect the opinions of the participants. Data were analyzed by the researchers separately, and to ensure the reliability of the study, the inter-coder reliability formula suggested by Miles and Huberman (1994) was used. The inter-coder reliability was found to be 0,84. Miles and Huberman (1994) suggest that an 80% agreement between coders on 95% of the codes is sufficient agreement among multiple coders.

2.6. Research Ethics

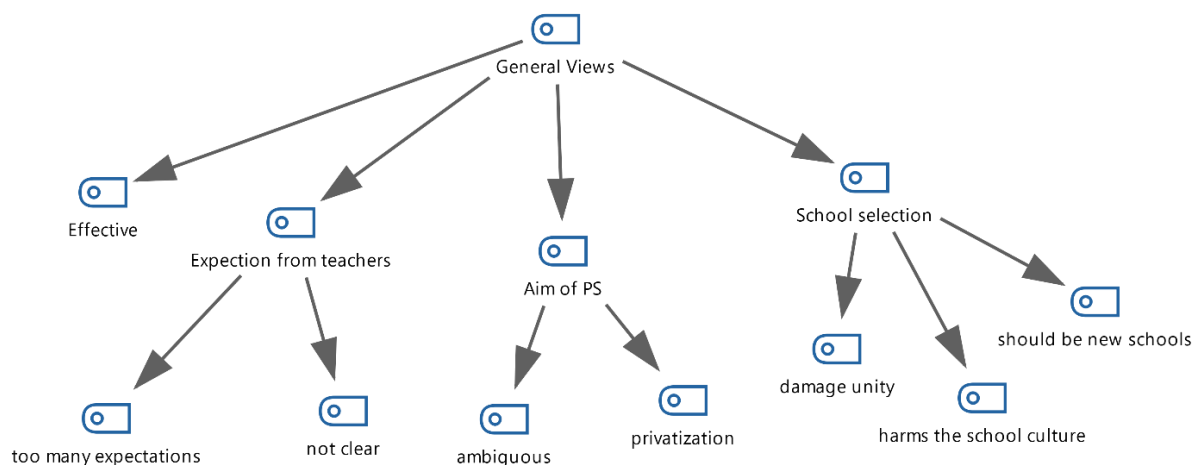
This study was examined and approved by the Hacettepe University Ethics Commission in the meeting held on 11.04.2023. In the present study, all the ethical factors were taken into consideration. The researchers directly contacted the participants, gave information about the study, and had them fill in a consent form. The interviews were recorded with the consent of the participants. Before the interviews, participants were informed that they had the right to withdraw at any time, and if they did

so, their data would not be used in the study. It was also ensured that no physical or psychological harm was done to the participants.

3. Findings

3.1. The Views of Teachers Regarding Project Schools.

Figure 2. General Views of Teachers Regarding Project Schools



The views of teachers regarding project schools vary. Some of the teachers have positive opinions about project schools and they are happy to have them. However, they also think that these schools do not reflect their true purpose due to some problems. Moreover, they think that turning the long-established schools into project schools may harm their culture, and they also state that these schools must be chosen from the newly established ones. Some of the views regarding this issue are given below.

"... the schools chosen to be the project school must be a new school. The administration and the teachers should be selected as a team from the beginning, and they plan together what to do. Turning an old school into a project school can damage the culture of that school and disturb the teachers already working in that school..." (T8)

Teachers stated that the schools converted into Project Schools are chosen from the schools that are already successful, and being a project school does not affect the success of these schools. They also expressed that defining some schools as more qualified than others causes other schools to be seen as non-qualified, and this is a great loss for the non-project schools and high school system. Besides, teachers think that some project schools must be chosen from the unsuccessful and disadvantaged ones.

"...naming some schools as project schools makes other schools less important in the eye of the parents, and this reduces the interest in other schools and affects them negatively..." (T1)

"...actually these schools were already successful if you have a project implement this on disadvantaged schools so we can see how successful it is. To see how successful it really is you must implement on disadvantaged Schools..." (T5)

Some of the teachers working in project schools expressed that increasing the number of project schools is wrong and think that the rise in the quantity lowers the quality of these schools. Another view about this issue is that only the science and social science schools should be turned into

project schools. Besides, some teachers think that the number of project schools should be increased so that they can reach more students.

"... formerly there were a few Anatolian high schools in every city then every high school turned into Anatolian high school. Now we have project schools, and their numbers are increasing too. Soon all the schools will turn into project schools; however, in reality, they will become ordinary schools. We do not take lessons from past errors..." (T17)

"... The number of project schools should be increased to have more students..." (T11)

Teachers stated that the purpose of project schools and what is expected of them is not certain. They expected these to be made certain. For the purpose of these schools, teachers expressed different opinions. While some of them said the purpose of project schools is to privatize education, others said that they are established to make education more effective.

"... Since what is expected of teachers in project schools is not known, teachers do not know what to do. Furthermore, I understand the expectation from teachers are too high..." (T6)

"...the aim stated in the regulations and the implementation is different. The entire project school system was implemented to enable administrators to choose their teachers. They want to privatize the state schools..." (T3)

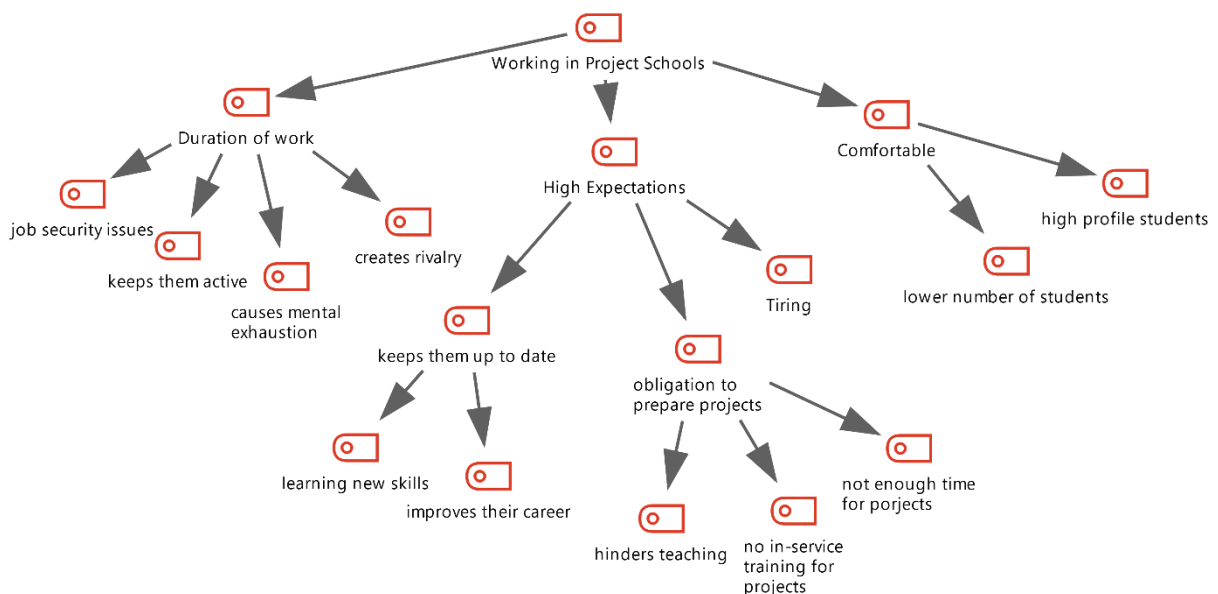
Additionally, teachers stated that the curriculum of the project schools are same as the others and in order to achieve all the objectives, teachers do not find the time to do extra work that is expected by the school administration. Moreover, because of the course diversity and university entrance exam pressure, students do not show interest in the projects and other activities.

"... The school is a project school, but the curriculum is the same. We must achieve all the objectives and prepare students for the university entrance exam. When, where, and how we do these extra activities..." (T2)

In a brief, teachers want the purpose of these schools to be explained. They thought that instead of turning an already operating school into a project school, project schools should be selected from newly founded schools. While some teachers thought of them as a positive and successful implementation, others thought that these schools caused other schools to be seen as non-qualified.

3.2. Views of Teachers Regarding Working in Project Schools

Figure 3. Teachers' Views Regarding Working in Project Schools



Almost all the teachers found it comfortable to work at project schools because of the high-profile students who attend these schools through a central exam and the relatively lower number of students in classes. Furthermore, since the students are successful, the expectations of school administration are high, too, and as a result, this makes the teachers tired. Nevertheless, some teachers stated that they find it satisfying and, in this way, they can be more productive.

"... dealing with students all day pleases me very much. If I can teach a small piece of knowledge, it makes me happy. I work very hard, I tried a lot, but I am pleased and happy..." (T7)

Teachers working in the project schools expressed that they are always required to produce projects; however, they neither have any training to prepare projects nor have enough time. Since they feel pressure to prepare for these projects, they cannot do their actual job, teaching, and as a result, this pressure wears them out. Moreover, teachers thought that teachers get tired in every school but the extra work demanded of them in project schools tires them a lot. However, some teachers stated that because they worked in the same school and were not chosen to work in project schools, they don't feel any pressure to do extra work and to prepare projects. They also stated that at this point, the teachers chosen by the school administration to work on projects could be more enthusiastic about doing this extra work.

"... we are expected to prepare e-twinning, TUBITAK, and other kinds of projects, but students don't want to participate in these projects because of the university entrance exam and the intense curriculum. So, we have to do all the work..." (T21)

"... school administration wants us to prepare projects. However, because these projects are not prepared voluntarily, the products that come out at the end have poor quality and they are mostly the copy-paste ones..." (T6)

"... I came to this school after it had turned into a project school. So, I know I need to prepare projects and do some extra work other than teaching. I do not feel any pressure on me. I think teachers who know this and accept it are more enthusiastic..." (T15)

On the other hand, some of the teachers expressed that the extra work they have done and the projects they prepare keep them up to date, improve them, and have a positive effect on their careers.

"... since the students are successful in project school they force you to work hard. If you add extra work given by the school administration to it, you have to work even harder and refresh yourself. I think this has a positive effect on my career..." (T11)

As for the duration of work in project schools, teachers expressed different opinions. Some of the teachers thought that having a four-year working period kept them active. Others stated that thinking about whether they will stay in the school or not mentally wears them out and sometimes this causes mobbing.

"... having a certain amount of time in these schools and not staying in it forever is a good thing. The teacher circulation helps the success of the school, and it has some institutional benefits..." (T8)

"... working in the project schools tires me because teachers are chosen for these schools. Teachers must always be active. However, when you feel your work isn't appreciated by the school administration you feel very sorry. The thoughts such as 'Am I be here next year' or 'What if I don't do this or that' tire me a lot..." (T12)

Some teachers thought that being chosen by the school principal creates a rivalry among teachers and causes discrimination. They stated that some teachers try to win the favor of the school administration. Moreover, teachers expressed that they do not know the criteria to stay in the school or satisfy the school administration. Not knowing the criteria causes concerns about job security.

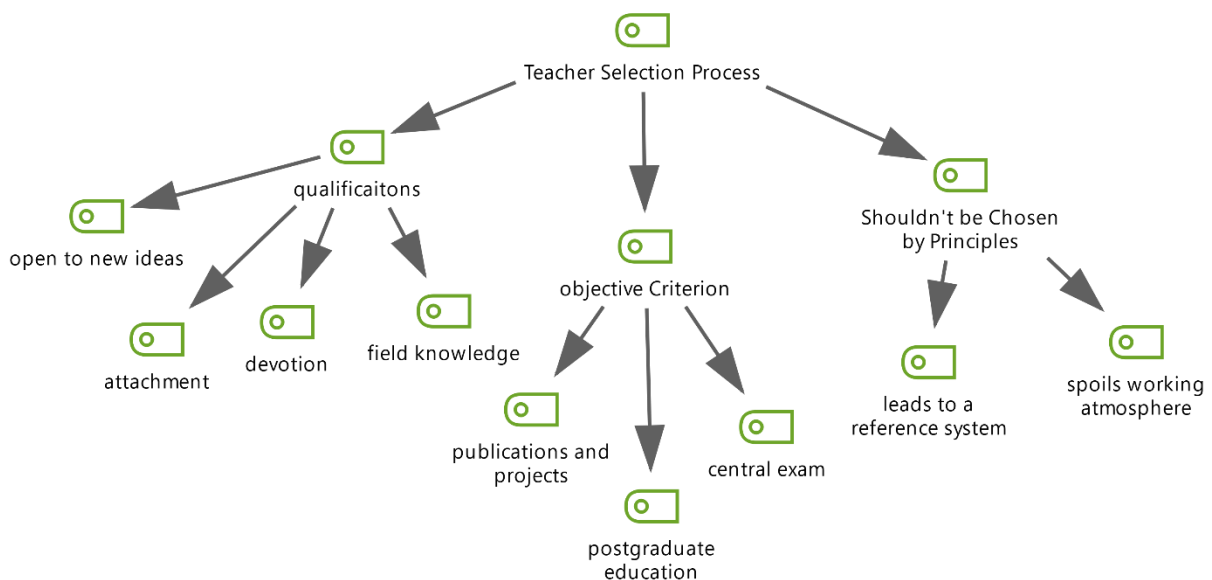
“...some teachers just pretend to do. They do not do anything, they just pretend. These things affect teachers negatively...” (T3)

“...will I be here next year? Who knows? Only the principal! What do I have to do stay? What makes me successful? I really don't know...” (T12)

To summarize, teachers' views on working in project schools can be divided into two areas: Negative and positive. The positive views are successful students, a lower number of students per class, and improving themselves by doing extra work. The opposing views are being under pressure to do projects, not having enough time to do extra work, the students' unwillingness to participate in projects because of the exams, having to do all the work by themselves, being chosen by the principal, and not knowing the criteria for staying in the school.

3.3. Views of Teachers Regarding the Teacher Selection Process.

Figure 4. Teachers' Views on Teacher Selection Process



On the selection of teachers to these schools, teachers expressed their opinions that teachers should not be selected by the school principal. Almost all the teachers stated that teacher selection must be based on objective criteria and their qualifications, and merits must be taken into consideration. They added that such a teacher selection method whose criteria are not certain allows principals to select their friends and acquaintances, and it causes unions, associations, politics, and religious groups to interfere. Teachers thought that this kind of teacher selection method spoils the working atmosphere in the school.

“... It certainly must be based on objective criteria. In the past, teachers were selected for Anatolian high schools with a central exam done by the Ministry of Education and an interview. It is not right to leave it up to the discretion of school principals or some other administrators...” (T1)

“... For example, for the branches such as English, Turkish literature, history teachers were selected according to their influential contacts, but for the branches like physics, mathematics, and chemistry they were selected according to their qualifications...” (T9)

“... from the very beginning, it turns into an old-boy network. It should not be left up to the school administrations. Teachers who were proposed by religious groups, associations, unions, and some other superiors were selected for these schools. I think this is not right...” (T7)

On the other hand, some of the teachers approve of this teacher selection method as long as it is based on objective criteria known by everybody. They expressed that there must be a central exam measuring both subject matter knowledge and professional teaching knowledge to select teachers. However, teachers do not agree on the presence of an interview system. While some believe that it can cause unjustness, others believe that an interview system clear of any injustice must be used.

"... As you know in foreign countries school administration selects teachers. In the Ottoman era, we can learn from the manuscripts that there were some criteria for the school administrators and teachers. These criteria must be defined wisely. I think everyone who graduated from the education faculties cannot teach, or do this profession..." (T7)

"... of course, administrators could choose the teachers. I agree with it. But it must be done from a teacher selection pool. They could not select their relatives, acquaintances, or friends. There should certainly be a central exam..." (T9)

The teachers participating in the interviews stated that in addition to a central exam, a point system must be established. They expressed that a teacher selection pool to which teachers who are willing to work in project schools apply and from which the schools choose them could be a proper way to select teachers. The point criteria stated by the teachers include;

- Central exam scores
- Postgraduate education
- Publications (books, articles, etc.)
- In-service educations
- National and international congresses, seminars and workshops
- Projects
- Achievement certificates
- Professional experience
- International language exams (for language teachers)

Teachers believe that the teacher selection based on the criteria as mentioned above will be more appropriate and fairer.

"... a point system based on certain criteria must be established. School's administrators should choose teachers applying their school according to this point system..." (T25)

The teachers gave some opinions about the qualifications of teachers working in project schools. The teachers who want to work in project schools should;

- have excellent field knowledge.
- be open to new ideas.
- improve themselves.
- be an expert user of technology.
- have work discipline and ethics.
- have good communication skills.
- be devoted.
- be attached to the national values of the society.
- be a good team member and participate in teamwork.

The majority of the teachers working in project schools stated that teachers having the above qualifications could be chosen to work in project schools. However, some of the teachers believe that

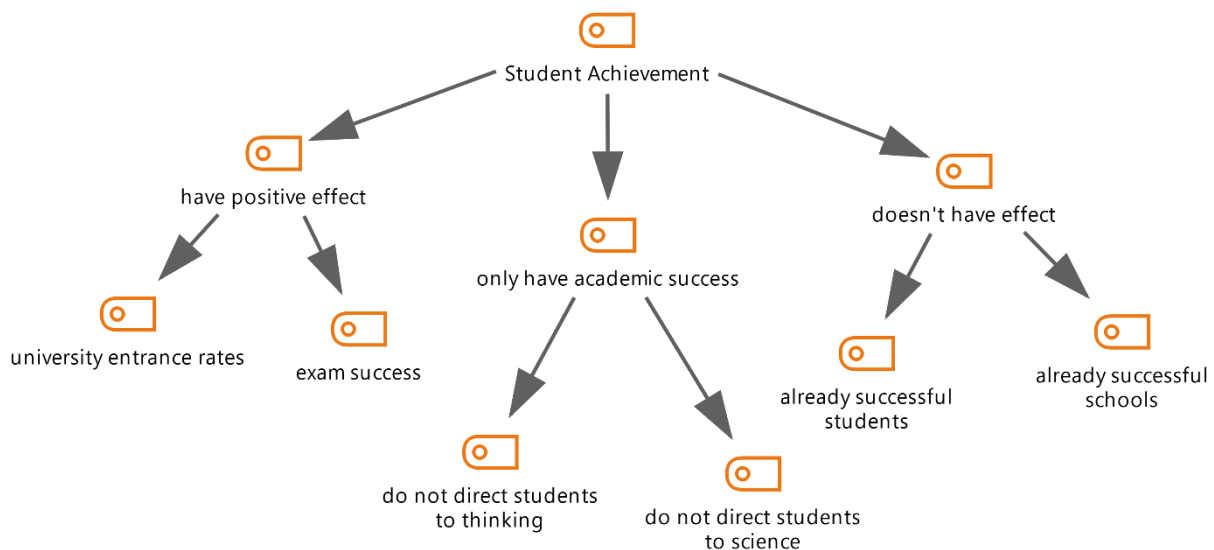
graduating from the education faculty is enough to work in these schools and that there is no need to seek additional qualifications.

"...Actually, all the teachers are experts in their field. A teacher completing education faculty can work in these schools. There is no need to define extra criteria..." (T6)

Almost all the teachers agree that there should be objective criteria for the teacher selection process. Otherwise, it will lead to claims that undeserving teachers are assigned to these schools, and this will cause distrust among teachers. Conducting a central exam and establishing a point system are the most stated opinions about this issue.

3.4. Views of Teachers Regarding the Effect of Project Schools on The Achievement of Students.

Figure 5. Effect of Project Schools on the Achievement of Students



On the effectiveness of the project schools, most teachers stated that these schools were already successful and turning them into project schools does not affect the achievement of students. While some teachers expressed that it is too early to talk about any effect on achievement, others thought that project schools influence the achievement of the students.

"... They were already successful schools. Students chose these schools according to entrance exam results. Now it is the same. So, I couldn't see any difference..." (T1)

"... I think when we combine the devoted teachers and chosen students, they will make a good team and this will increase achievement..." (T8)

The teachers stating opinions on this issue think that newly established project schools affect student achievement.

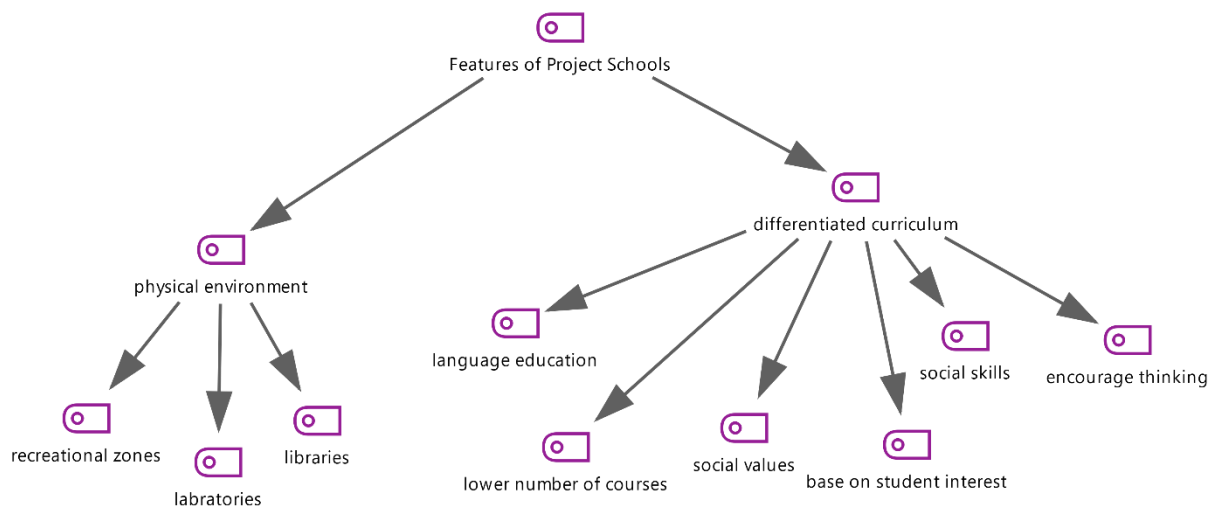
"...I had the chance to work at the first project school established in this city. This school graduated its first students this year and I got very positive feedback. In an environment where chosen teachers and chosen students meet the success comes..." (T3)

In addition to these, some of the teachers expressed that these schools prepare their students for the university entrance exam and do not direct students to science. Therefore, even if there seems to be a success, it is not exactly a success in the long run.

"...We do not have students do science. We prepare our students for the university entrance exam and make them solve questions on paper. These students cannot contribute to science and philosophy..." (T16)

3.5. Views of Teachers Regarding the Features Project Schools Must Have

Figure 6. Views of Teachers Regarding the Features Project Schools Must Have



When the views of teachers regarding the difference of PS were examined, teachers stated that the curriculum of these schools must be differentiated, and the number of courses must be reduced to let the students study thoroughly according to their interests.

"...In the 9th grade students have 14 different lessons and 40 hours in a week. It is unbelievable. 14 different lessons are a burden that a 15-year-old student cannot bear. With these intensive courses, students do not have time to do extracurricular activities..." (T2)

Teachers thought that these schools must have well-equipped laboratories and libraries. Teachers stated that these schools do not provide an exam-based education. Instead, they should encourage free thought and improve the critical, creative, and analytical thinking skills of students.

"...these schools must train students who question, analyze and create new ideas..." (T15)

"...above all we must raise curious scientists. We should relieve their exam stress and let them enter universities without examinations. Only then we could contribute to the future of our country..." (T6)

Moreover, teachers stated that project schools should be socially and culturally active, these schools should improve the social skills of students besides their academic success, and they should raise good citizens who know their duties and are attached to the values of the society.

"...these schools must create a difference in academic success and values education. Students graduating from project school must both have the academic skills and be good citizens to serve the country..." (T18)

Some of the teachers stated that project schools should implement International Baccalaureate (IB) program and provide courses in foreign languages. Moreover, they thought that project schools must be field-based and there should be sports, art, science, and language project schools.

"...there can be a certain number of project schools and they could implement IB programs..." (T16)

"...I think they must be field-based. Sport project schools, art projects schools, science project schools, language project schools, etc. Students could study without exam stress..." (T2)

Lastly, teachers thought that project schools should cooperate with universities. They stated that academicians can provide consultancy services and teach some courses in project schools.

"...project schools should get consultancy service from universities. They should cooperate with universities and university teachers could teach some lessons in these schools..." (T12).

4. Results, Discussion and Recommendations

This study attempted to describe what project schools are and what they should be through the eyes of the teachers working in these schools. Some of the teachers argue that these schools should be a part of the Turkish high school system. However, the majority of these supporting teachers thought that there were lots of troubles within these schools, so they did not fulfill their goals. Almost all the participants agreed that turning an operating school into a project school could damage school culture. The school culture which has been formed over the years is composed of values, beliefs, and traditions (Hargreaves, 1995; Peterson & Deal, 1998). These beliefs guide the actions of teachers, administrators, and students (Gaziel, 1997). Changing these beliefs and traditions suddenly could harm school culture and disturb the operation of the school.

In the regulation of project schools, their goals are not stated clearly and what to expect from teachers in these schools is not clear either. This causes different implementations in different schools and administrators expect too much from teachers. When it is decided to start a new school system, the Ministry of Education should consider every detail and prepare a proper regulation that covers all the areas. Therefore, unity in the implementation can be provided.

Teachers wanted MoNE to reduce the number of courses a student has each year. This finding conforms with the 2023 Education Vision document prepared by the MoNE in 2019. This document says that the number of high school courses will be reduced to allow students to specialize in the subjects they are interested in (MoNE, 2019b). By reducing the number of courses, students and teachers could find more time to participate in projects. Thus, students can improve their skills by working either individually or as a team.

Teachers are satisfied with working in project schools due to the relatively small number of students in the classrooms and the highly successful students. Having successful (Klassen, 2010; Perie et al., 1997; Perrachione et al., 2008; Tye & O'Brien, 2002) and lower number of students (Bishay, 1996; Eastcott, 1973; Griffith et al., 1999; Paliç & Keleş, 2011; Perrachione et al., 2008) affect the job satisfaction of teachers positively. Moreover, teachers who have less than 30 students and work with successful students are more likely to work in the same school for a longer period (Tye & O'Brien, 2002).

Teachers thought that they needed more time to fulfill their primary duties because of the projects and extra work demanded by the school administration. In their study examining project schools in Türkiye, Giorgetti et al. (2018) found that teachers have difficulty finding time for extracurricular activities. Moreover, workload and time pressure tire and wear out teachers (Boyle, et al., 1995; Chaplain, 2008; Klassen, 2010; Kyriacou, 2001). However, the studies examining project schools reveal that administrators of PS define successful teachers as the ones who prepare projects and participate in educational contests (Tabançalı & Becerikli, 2019). If teachers are trained in preparing and counseling projects via in-service training and they are given the necessary time by reducing their workload, they will be more willing to prepare projects. In this way, the time pressure and stress of teachers will be reduced.

While the extra work put much pressure on some teachers, others thought that it gave them the chance to improve themselves. Job monotony can cause people to refrain from taking pleasure in

what they are doing. The extra work that increases the potential of workers motivates them to work more effectively (Robins, 1982 cited in Özdayı, 1998). Furthermore, the extra work done by the teachers leads them to learn new things and contribute to their professional development.

Job security is another issue stated by the teachers. Not having job security makes them anxious. There is a strong relationship between the job security and job satisfaction of teachers (Altınkurt & Yılmaz, 2012; Arabacı & Bademci, 2010; Holdaway, 1978; Özdayı, 1998; Tunacan & Çetin, 2009). Job satisfaction is having a good feeling about the job one does and getting pleasure from that job (Henne & Locke, 2007). The teachers who know that they will keep their jobs could be more satisfied with their jobs and be more effective. In the contrary case, not having job satisfaction could lead to burnout (Bacharach et al., 1991; Kyriacou, 1987). So not having job security in schools affects job satisfaction negatively and causes occupational burnout. Although teachers do not lose their jobs and continue to teach in different schools, they want to know the criteria to continue teaching at PS. Therefore, they work hard to meet these criteria; otherwise, they do not know what to do and feel frustrated.

The issue with which all the teachers agree is that the teacher selection process must be carried out according to objective criteria. The assignments that were done without objective criteria damage the sense of justice of teachers and negatively affect the behaviors towards the school administration and the other teachers who are selected by the school administration. These assignments harm teachers' confidence and labor peace among them and cause teachers to label each other as the man of a religious or political group. In a study conducted among the administrators of project schools, Tabancalı and Becerikli (2019) found that project school administrators value references more than any other things. This study shows that administrators prioritize the criteria suggested by others when selecting a teacher for their schools.

As stated earlier, these assignments harm the confidence of teachers. Studies revealed that confidence among teachers is reduced in private schools and courses where there is rivalry among teachers (Altınkurt & Yılmaz, 2012; Yılmaz, 2009). Assigning teachers according to the objective criteria may minimize these negations and may help the reestablishment of confidence among them. However, Giorgetti et al. (2018), Kaya (2018), and Koç (2019) stated that the current teacher selection process is highly favored by school administrators. They thought that to bring dynamism and competition, and increase the quality of education, this system should continue as it is now.

The curriculum of project schools is the same as that of other schools. However, the students' abilities and competencies that are expected from PS are different than what is expected from other schools. Therefore, teachers working in project schools demanded that the curriculum should be changed to meet the expectations. The curriculum should be adapted according to the needs of each school and even each student group in these schools (Kliebard, 1992), and they must be seen as a plan to improve students (Terwel, 2005). So, the curriculum should be reformed to reflect the different characteristics of different types of schools. This can be achieved by following a school-based approach to develop the curriculum. The school-based curriculum is planning, designing, implementing, and evaluating the curriculum in schools that students attend (Skilbeck, 1985). In this way, schools could achieve their objectives, and teachers working in these schools feel comfortable and have time to do extra work expected by the school administration.

This study has shown that project schools bring along many controversial issues with them. Firstly, the goals of project schools and expectations from teachers and students must be stated clearly. The curriculum of these schools should be changed, and teachers should have the authority to differentiate the curriculum according to the needs of their students and schools. The number of

courses should be reduced so that the students and teachers can prepare projects and have time for extracurricular activities. Lastly, the teacher assignment process should be based on objective criteria to establish a peaceful working environment for teachers. In conclusion, project schools bring a new dynamism to the high school system in Türkiye but have a long way to go and many things should be defined clearly to make these schools successful examples to other schools in different countries.

References

- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2012). Ortaöğretim okullarında değerlerle yönetim, örgütsel adalet ve iş doyumunu arasındaki ilişki [The relationship between management by values, organizational justice and job satisfaction in secondary schools]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 65-78.
- Arabacı, İ. B., & Bademci, D. (20-22 Mayıs 2010). *İlköğretim okullarında görev yapan sözleşmeli öğretmenlerin iş doyumları [Job satisfaction of contracted teachers working in primary schools]*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı.
- Aslan, S. (2023). *Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre iş rotasyonu uygulamasının analizi* [Master's thesis, Marmara University]. National Thesis Center.
- Avçılar, S. (2021). *Hafızlık proje okullarında hafızlık eğitimi alan öğrencilerin psiko-sosyal durumları ile motivasyon durumlarının incelenmesi* [Master's thesis, Recep Tayyip Erdoğan University]. National Thesis Center.
- Bacharach, S. B., Bamberger, P. A., & Conley, S. (1991). Work-home conflict among nurses and engineers: Mediating the impact of role stress on burnout and satisfaction at work. *Journal of Organizational Behavior*, 12(1), 39 - 53. <https://doi.org/10.1002/job.4030120104>
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: a study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3, 147-154.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (2013). *The self-transforming school*. Routledge.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28, 195-209. <https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- Çatak, S. (2021). *Proje okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin yöneticilerin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Master's thesis, Yeditepe University]. National Thesis Center.
- Çiloğlu, M. A. (2023). *Öğretmenlerin görüşlerine göre proje okulu müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* [Master's thesis, Akdeniz University]. National Thesis Center.
- Dikmen, İ. (2023). *Hafızlık proje okulundaki öğrencilerin teknolojiye tekno-dindarlığa yönelik tutumları Düzce ili örneği* [Master's thesis, Sakarya University]. National Thesis Center.
- Eastcott, L. R. (1973). The impact of class size on the quality of teaching and learning - A review. *The Australian Journal of Education*, 17(3), 239-250. <https://doi.org/10.1177/000494417301700302>

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe 2013 edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gaziel, H. H. (1997). Impact of School Culture on Effectiveness of Secondary Schools with Disadvantaged Students. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 3010-318. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544587>
- Genç, G. A. (2021). *Proje okullarında algılanan örgütsel destek, okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Giresun ili örneği)* [Master's thesis, Recep Tayyip Erdoğan University]. National Thesis Center.
- Giorgetti, F. M., Çeven, G., Topaloğlu, H., Gülen, E., & Garip, E. (2018). Proje okullarının nitelikli okul özellikleri üzerine yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 689-744.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531. <https://doi.org/10.1348/000709999157879>
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>
- Henne, D., & Locke, E. A. (2007). Job dissatisfaction: What are the consequences? *International Journal of Psychology*, 20(2), 221-240. <https://doi.org/10.1080/00207598508247734>
- Holdaway, E. A. (1978). Facet and overall satisfaction of teachers. *Educational Administration Quarterly*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/0013161X7801400106>
- Karaman, D. (2021). *İmam hatip liselerinde program çeşitliliği ve proje okul uygulamaları* [Doctoral dissertation, Sakarya University]. National Thesis Center.
- Kaya, E., Cetin, P. S., & Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers' experiences. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 103-112.
- Kaya, A. (2018). *Proje okullarının yapısına ve işleyişine ilişkin bir örnek olay incelemesi* [Master's thesis, Gaziantep University]. National Thesis Center.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350. <https://doi.org/10.1080/00220670903383069>
- Kliebard, H. (1992). Constructing a history of the American curriculum. In P. W. Jackson, *Handbook of Research on Curriculum* (p. 157-184). Mac Millan.
- Koç, A. (2019). *Proje okullarının etkili okul özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları açısından incelenmesi* [Doctoral dissertation, Near East University]. National Thesis Center.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152. <https://doi.org/10.1080/0013188870290207>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lee, T., Cheng, Y. C., & Ko, J. (2018). Curriculum reform with a school-based approach: intellectual, structural and cultural challenges. *School Leadership & Management*, 38(3), 278-301.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- MoNE. (2014, Mart 14). Millî eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun [Law amending the basic law on national education and certain laws and decree laws]. Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>
- MoNe. (2016). Milli Eğitim Bakanlığı özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları yönetmeliği [Ministry of National Education regulation on educational institutions implementing special programs and projects]. Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm>
- MoNE. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına ilişkin yönetmelik [Regulation on the amendment to the Ministry of National Education Regulation on educational institutions implementing special programs and projects.]. Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180706-8.htm>
- MoNE. (2019a). 2019 yılı merkezi sınav ile öğrenci alan ortaöğretim kurumları [2019 secondary education institutions taking students by central examination]. Retrieved November 15, 2019 from http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/25135149_2019_yili_merkezi_sina_v_puani_ile_ogrenci_alan_ortaogretim_kurumlari.pdf adresinden alındı
- MoNE. (2019b). Milli Eğitim Bakanlığı eğitim vizyonu. Retrieved on June 10, 2019 from http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- MoNE. (2021). 2021 yılı merkezi sınav ile ortaöğretim kurumları [2021 secondary education institutions taking students by central examination]. Retrieved 26 July, 2021 from https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/26102304_2021LGS_TabanTavan.pdf
- Özdayı, N. (1998). Liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitim ortamlarının iş tatmini ve verimlilik açısından değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 237-251.
- Paliç, G., & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' opinions on classroom management]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 199-220.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Perie, M., & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Statistical Analysis Report.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *The Professional Educator*, 32(2).
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *educational leadership*, 56(1), 27-30).
- Sargın, H. (2021). *Proje okulu yöneticilerinin girişimci liderlik rollerine ilişkin görüşleri* [Master's thesis, Akdeniz University]. National Thesis Center.
- Skilbeck, M. (1985). *School-Based curriculum development*. Harper and Row.

- Skilbeck, M. (2005). School-based curriculum development. In A. Lieberman (Ed.), *The roots of educational change: International handbook of educational change* (pp. 109-132). Springer Netherlands.
- Tabancalı, E., & Becerikli, E. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı proje okul yöneticilerinin yetenek yönetimine ile ilgili görüşleri [Ministry of National Education project school administrators' views on talent management]. *Turkish Studies*, 14(7), 3967-4002. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.24992>
- Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Curriculum Studies*, 37(6), 653–670. <https://doi.org/10.1080/00220270500231850>
- Tunacan, S., & Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma [Research on determining the factors affecting job satisfaction of high school teachers]. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 155-172.
- Tye, B. B., & O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, 84(1), 24-32. <https://doi.org/10.1177/003172170208400108>
- Usul, F. (2020). *Proje okullarındaki okul müdürlerinin rol ve yeterliklerinin hesap verebilirlik açısından incelenmesi* [Master's thesis, Yıldız Teknik University]. National Thesis Center.
- Uygur, Ö. (2020). *Öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin yenilik yönetimi ve girişimcilik algılarının örgütsel bağlılığa etkisi üzerine proje okullarında bir çalışma* [Master's thesis, Süleyman Demirel University]. National Thesis Center.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative research methods in social sciences]. Seçkin.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki [The relationship between organizational trust levels and organizational citizenship behaviors of private school teachers]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 15(59), 471–490.
- Yilmaztürk, H., & Balyer, A. (2022). Proje uygulayan okullar (proje okulları)'ın yönetsel uygulamalarının okul merkezli yönetim açısından incelenmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 15(89).
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd Edition). Sage Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th Edition). Sage Publications.

Geniş Özet

Özel program ve proje uygulayan kurumlar, daha yaygın bilinen ismi ile “proje okulları” eğitim sistemimize 652 sayılı kanun hükmünde kararnamenin 37. Maddesine 16 Mart 2014 tarihinde yapılan ekleme girmiştir. Bu maddeye göre proje okulları “Yurt içi veya yurt dışında, yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle işbirliği anlaşması çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar, bakan onayı ile proje okulu olarak seçilen ve belirli eğitim reformu ve programları uygulanan okul ve kurumlar ile bakan onayıyla doğrudan bakanlık merkez teşkilatına bağlanan kurumlar” olarak tanımlanmıştır ve bu kurumlara yapılacak öğretmen atamaları ve yönetici görevlendirmelerinin Bakan tarafından yapılacağı belirtilmiştir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 2014). Bu değişiklik ile proje okullarının açılması ve bu okullara öğretmen ve yönetici görevlendirmesi ile ilgili yol haritası çizilmiştir.

Özel proje ve program uygulayan okullar, Türkiye’de hemen hemen her 10-20 yıllık dönemlerde açılan ve özel bir amaca hizmet ettiği iddia edilen okulların son halkasıdır. Bu süreç, 1955 yılında şimdiki adı anadolu lisesi olan ve yabancı dilde eğitim veren maarif kolejlerinin açılması başlamıştır. Tamamen yabancı dilde eğitim verdiği için öğretmenleri özel olarak seçilen bu okulların sayısı arttıkça yabancı dilde eğitim verebilecek branş öğretmeni bulma zorluğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen bulma zorluğunun bir sonucu olarak bu okullar önce yabancı dilde eğitim vermeyi bırakmış 2010 yılında ise bütün okullar anadolu lisesine dönüştürüldüğü için bu okulların bir ayrıcalığı kalmamıştır. 2014 yılında tanıtılan ve ilk örnekleri 2015 yılında açılmaya başlanan proje okulları ise bu tür okulların son halkası olmuştur. Başlangıçta sayıları 200 olan bu okulların sayısı 2018 yılında liselere giriş sisteminin değişmesi ile birlikte 1367’ye çıkmıştır. 2021 yılında ise talebi karşılamak amacıyla bu sayı 2340 olmuştur (MEB,2021). Her geçen yıl ise bu sayı artmaktadır.

Fen bilimleri, sosyal bilimler, sanat, spor ve teknik alanlar gibi temalarda açılabilen bu okullar, ilgili okulun bir uygulayacağı özel bir proje ile başvurması sonucu bakanlık tarafından belirlenmektedir. Uyguladığı programa göre yetenek sınavı veya liselere giriş sınavı ile öğrenci alan bu okulların öğretmenleri de en fazla 8 yıllığına olmak üzere okul müdürleri tarafından belirlenmekte ve bakanlık tarafından atanmaktadır.

Özel program ve proje uygulan okulların işleyişi ise 2016 yılında çıkarılan ve 2018 ile en son 2023 yıllarında güncellenen özel program ve proje uygulan okullar yönetmeliğine göre düzenlenmektedir. 2014 yılındaki kanun değişikliği ile Türk eğitim sistemine giren proje okulları, ilk başlarda meslek liseleri için düşünülmüş ancak daha sonra amaç ve kapsam olarak oldukça genişletilmiştir. Türkiye’nin pek çok yerindeki köklü liselerin kurum yapıları ve öğretmen profili değişmiştir. Bu liselerde uzun yıllardır çalışmakta olan öğretmenler görev sürelerini doldurdukları için okullarından ayrılmış ve yerlerine yeni öğretmenler bakanlık onayı ile atanmışlardır. Günümüzde 2300’den fazla okul proje okulu olarak faaliyet göstermektedir ve bu okullar il içi ve il dışı tayine kapalıdır. Yani öğretmenler bu okullara tayin yoluyla atanmamaktadır.

Son on yıldır eğitim sistemimizin bir parçası olan proje okulları ile ilgili alan yazında bulunan çalışmaların büyük bir çoğunluğu Eğitim Yönetimi, Teftiş ve Planlaması alanına yapılmıştır (Aslan, 2018; Çatak, 2021; Çiloğlu, 2023; Genç, 2021; Giorgetti vd., 2018; Kaya, 2018; Koç, 2019; Sargın, 2021; Tabancalı ve Becerikli, 2019; Yılmaztürk ve Balyer, 2022; Usul, 2020; Uygur, 2020). Üç çalışma ise sadece İmam Hatip Liselerine odaklanmıştır (Avcılar, 2021; Dikmen, 2023; Karaman, 2021). Bu sebeple proje okulların yapısı, işleyişi, başarı durumları, eğitim sistemimize katkıları, bu okullarında çalışan öğretmenlerin görüşleri hakkında yapılacak çalışmalar alan yazına katkı sağlayacak ve bu okulların gelişimine ışık tutabilecektir. Ayrıca proje okullarında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimler de birincil kaynaktan elde edilen verilerle ortaya konulabilecektir. Dahası bu

çalışma sadece tek bir tür değil hemen hemen bütün proje okulu türlerine odaklandığı için alanda yapılan diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı proje okullarının, bu okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Proje okullarında çalışan öğretmenlerin proje okullarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Proje okullarında çalışan öğretmenlerin bu okullarda çalışmaya yönelik görüşleri nelerdir?
3. Proje okullarında çalışan öğretmen proje okullarına öğretmen seçimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Proje okullarında çalışan öğretmenlerin proje okullarının öğrenci başarısına etkisi konusundaki görüşleri nelerdir?
5. Proje okullarında çalışan öğretmenlerin bu okullarda bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu gerçek hayattaki bağlamıyla derinlemesine betimleyen ve inceleyen bir araştırma desendir (Merriam, 2009; Yin, 2003). Bütüncül tek durum çalışması ise bir program, kurum, okul gibi tek bir analiz birimi bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da özel program ve proje uygulayan okullar tek bir durum olarak bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış ve proje okullarında çalışan öğretmenlerin bu okullar hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya Konya (15), İstanbul (9), Antalya (7) ve Adıyaman (4) illerinde proje anadolu lisesi, proje anadolu imam hatip lisesi, proje sosyal bilimler lisesi ve proje fen liselerinde çalışan 35 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örneklemin mantığı ve gücü bir konu hakkında derinlemesine araştırmak yapabilmek için bilgi açısından zengin örneklemin seçilebilmesinden gelir (Patton, 2002). Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerden 22'si yüzyüze, 13'ü ise çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Proje okulları konusunda görüşülen öğretmenler proje okullarının amaçlarının ne olduğu ve bu okullarda çalışan öğretmenlerden ne beklendiğinin açıkça belirtilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler proje okullarının diğer okulları dönüştürmek yerine yeni açılan kurumlar arasından seçilmesi gerektiğini de ifade etmektedirler. Proje okullarının olumlu bir uygulama olduğunu düşünen öğretmenlerin yanı sıra bu okulların diğer okulların niteliksiz olarak değerlendirilmesine sebep olduğunu düşünen öğretmenler de vardır.

Öğretmenlerin proje okullarında çalışmaya ilişkin görüşleri genel olarak olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrılabilir. Bu konudaki olumlu görüşler; Öğretmenlerin seçilmiş olarak gelmesi, sınıf mevcutlarının düşük olması, öğrenci seviyesinin yüksek olması, yapılan ek çalışmalarla kendilerini geliştirmelerine fırsat verilmesi olarak ortaya çıkmıştır. Olumsuz görüşler ise kendilerinden sürekli olarak proje istenmesi, bunlar için ek vakit verilmemesi, öğrencilerin sınav baskısı nedeniyle proje hazırlamaya ilgi ve istek duymaması sebebiyle kendi iş yüklerinin artmasıdır. Giorgetti ve diğerleri (2018) proje okullarında öğretmenlerin öğretim program dışı aktivitelere zaman bulamadığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler üzerindeki iş yükü ve zaman baskısı onları yorabilir (Boyle vd., 1995; Chaplain, 2008; Klassen, 2010; Kyriacou, 2001). Ancak öğretmenlerden bazıları kendilerinden istenen ek görevlerin, kendilerini geliştirmeleri için bir fırsat oluşturduğunu düşünen öğretmenler de vardır. İş

monotonluğu öğretmenlerin yaptıkları işten aldıkları tatmini azaltabilir. Verilen ek görevler öğretmenlerin potansiyellerini artırıp daha etkili çalışmalarını sağlayabilir (Robins, 1982 aktaran Özdayı, 1998). Bu ek görevler onların yeni şeyler öğrenmesine ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilmektedir.

Öğretmenlerin belirttiği bir diğer olumsuz görüş ise göreve devam etmenin müdürün elinde olması ve bunun için belli kriterlerin olmaması olarak bulunmuştur. Öğretmenler aynı okulda görev yapmaya devam etmek için gerekli şartları bilmedikleri için iş güvencesi hissemediklerini ifade etmişlerdir. İş güvencesi ve iş memnuniyeti arasında güçlü bir ilişki vardır (Altinkurt ve Yılmaz, 2012; Arabacı ve Bademci, 2010; Holdaway, 1978; Özdayı, 1998; Tunacan ve Çetin, 2009). İş memnuniyeti bir kişinin yaptığı iş hakkında iyi hissetmesi ve bu işten zevk alması olarak tanımlanabilir (Henne ve Locke, 2007). Görevlerine devam etme kriterlerini bilen öğretmenler daha verimli olabilirler.

Öğretmenlerin hemen hemen tamamı proje okullarına öğretmen seçimi için belli bir kriter getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Aksi durumların liyakatsiz atamaların yapıldığı iddialarına sebep olacağını ve öğretmenler arasında güvensizlik oluşturacağını ifade etmektedirler. Tabancalı ve Becerikli (2019) okul müdürlerinin öğretmen seçimi sırasında referansı olma koşulunu diğer koşulların üstünde tuttuğunu ifade etmişlerdir. Proje okullarına öğretmen seçimi için merkezi sınav yapılması ve bir puantaj sistemi oluşturulması gerektiği de yine öğretmenler tarafından en çok dile getirilen düşüncedir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu proje okullarının zaten başarılı öğrenciler alan başarılı okullar oldukları için öğrencilerin akademik başarısına ek bir etkisinin olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin bir kısmı ise proje okulu olarak yeni kurulan okulların sonradan dönüştürülenlere göre başarıya etkisinin olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenler proje okullarının eğitim programlarının diğer okullardan farklı olması gerektiğini ve ders yoğunluğunun azaltılması gerektiğini düşünmektedirler. Eğitim program her okul hatta her öğrenci grubu için farklılaşabilmeli (Kliebard, 1992) ve öğrencilerin gelişimi için bir plan olarak görülmelidir (Terwel, 2005). Bu okul temelli bir öğretim program yaklaşımı takip edilerek başarılabılır. Okul temelli öğretim programı, öğretim programını okulun özelliklerine göre planlamak, tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmek olarak tanımlanabilir (Skilbeck, 1985). Ayrıca bu okulların akademik başarının yanı sıra bilim, değerler eğitimi ve sosyal sorumluk konularında da öncü olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu okulların üniversitelerle iş birliğinde içinde olması ve akademisyenlerin derslere girmesi de öğretmenlerin görüş bildirdiği bir diğer konudur.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, proje okullarının birçok tartışmalı konuyu beraberinde getirdiğini göstermiştir. Öğretmenler ilk olarak bu okullardan kendilerinden tam olarak nelerin beklendiğini bilemediklerini ve bu durumda keyfi uygulamalara ve isteklere sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre, bu okulların amaçları, bu okullarda çalışan öğretmenlerden beklentiler ve öğretmenlerin görev tanımları açık ve net bir şekilde açıklanmalıdır. Diğer okullardan açık bir şekilde ayrılan proje okullarının öğretim programları diğer okullarla aynıdır. Bu okulların öğretim programları diğer okullardan farklı olmalıdır ve öğretmenlere öğretim programlarını okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırabilme yetkisi verilmelidir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin proje hazırlamalarına ve program dışı aktiviteler yapabilmelerine olanak tanımak amacıyla proje okullarının ders saatleri azaltılmalıdır. Son olarak bu çalışmanın bulgularına göre, öğretmenler bu okullarda öğretmen seçiminin okul müdürlerinin veya il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin isteğine göre keyfi veya referans sistemine göre yapıldığını düşünmektedirler. Proje okullarında uyumlu ve huzurlu bir çalışma atmosferi oluşturmak için öğretmen seçimi önceden belirlenmiş objektif kriterlere göre yapılmalıdır.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu tarafından 11.04.2023 tarihinde yapılan toplantıda incelenmiş olup etik açıdan uygun bulunmuştur. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu alışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya araştırmacılar tarafından eşit oranda katkı sağlanmıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz



Prodigies Music Müzik Eğitimi Uygulamalarının Uzman Uygulayıcı Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Evaluation of Prodigies Music Music Education Applications in Line with Experts' Opinions

Meriç YİĞİT KÖKER

Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Bilim Dalı ◆ mrcygt87@gmail.com

◆ ORCID: 0009-0007-5932-5562

Hatice ONURAY EĞİLMEZ

Prof. Dr. ◆ Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı ◆

haticeegilmez@gmail.com ◆ ORCID: 0000-0002-4880-2200

Özet

Araştırmada okul öncesi müzik eğitiminde kullanılan Prodigies Music müzik eğitimi uygulamalarının olumlu ve olumsuz yanlarının, kullanılan materyallerin, eğitmen eğitimlerinin ve öğrencileri genel müzik eğitimine hazırlama durumunun uzman uygulayıcı görüşleri doğrultusunda değerlendirmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Basit rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen örneklem, Prodigies Music eğitmenleri arasından seçilen Preschool Prodigies (P. s. P) kademesinde aktif eğitim veren 9 eğitmenden oluşmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmış, içerik analizi ile çözümlenip yorumlanmıştır. Yapılan çalışma, ülkemizde bu konu ile ilgili yapılmış az sayıda araştırmadan biri olması ve söz konusu eğitim uygulamalarının etkin bir şekilde yürütülmesinde yol gösterici sonuçlar taşıması nedeniyle önemli görülmektedir. Araştırmada Prodigies Music müzik eğitimi programının uygulamaları, eğitici materyalleri, çalgı hedefleri, Türkçe şarkılar ve eğitmen eğitimi ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler elde edilmiş, programın çoğunlukla çocukların müzikal gelişimlerine katkı sağlayacak nitelikte olduğu ve çocukları genel müzik eğitimine hazırladığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi müzik eğitimi, Preschool Prodigies, Prodigies Music

Abstract

This case study aims to evaluate the positive and negative aspects of Prodigies Music music education applications used in preschool music education in line with the opinions of expert tutors. In this context, the materials intended to be used in the program, the instructor training carried out regarding the program, and the program's preparation of students for general music education were examined. The sample, determined by the simple random sampling method, consisted of nine Prodigies Music trainers who were actively teaching Prodigies Music at the Preschool Prodigies level. Data were collected by semi-structured interview, and analyzed and interpreted using content analysis. The research is considered important because it is one of the few studies conducted on this subject in Turkey and it has guiding results in the effective implementation of the said educational practices. In the study, positive and negative opinions about the achievements of the Prodigies Music program, its applications, educational materials used, instrument objectives, Turkish songs and instructor training were obtained. The program was observed to be of a quality that will contribute to the musical development of children in many aspects and that the children are being prepared for general music education.

Keywords: Preschool music education, Prodigies Music, Preschool Prodigies

1. Giriş

İnsan yaşamına daha anne karnındayken dâhil olan müziğin, hayatın tüm evrelerinde ona eşlik eden bir olgu olduğu bilinmektedir. Antik Yunan Filozofu Aristoteles müziğin eğitirken dinlendirdiğini ve ruhu arıttığını ifade ederken (Gedikli, 2007), Eflatun ise müziğin terbiyenin esaslı aracı olduğunu, bir eğlence unsuru değil; hoşluk ve iyilikle eğitici bir öge olduğunu vurgulamıştır (Meb, 2016). Ünlü filozofların da dikkat çektiği nokta müziğin eğitici yönü olmuştur. Filozoflar ilk çağlardan günümüze, müziğin okullarda ve çocuğun eğitiminde muhakkak kullanılması gerektiğinin önemini vurgulamışlardır. Temel öğretim süreci boyunca her düzeyde, her aşamada ve herkese yönelik olarak gerçekleştirilen genel müzik eğitimi, sağlıklı bir yaşam için gerekli olan en temel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlamaktadır (Say, 2009; Tarman, 2006; Türkmen, 2017; Uçan, 2005; aktaran Arslan, 2020). Bu noktada müzik eğitimcileri, müzik eğitiminin okul öncesinden başlayarak eğitimin her kademesinde yer alması gerektiği görüşünde birleşmektedirler.

Erkan ve Oktay'a göre (aktaran Akdağ, 2015) okul öncesi dönem yaşamın "sihirli" yılları olarak nitelendirilmektedir. Bu yılların çocuğun bedensel ve zihinsel gelişiminin en hızlı olduğu yıllar olduğu kabul edilmektedir. Bunun yanında çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi ile kişiliğinin oluşumunda en önemli zaman diliminin okul öncesi dönemin olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu dönemde çocuk gerek doğaçlama yoluyla, gerekse duyduğu şarkıları söyleyerek duygu ve düşüncelerini ifade edip onları geliştirebilmektedir (Altınok, 1998). Bunun için müzik öğretim yöntemlerinin hemen hepsinde çocuğun müziği kendini ifade etme yöntemi olarak da kullanabilmesini sağlayarak müziğin oluşmasında etkili olan tüm bileşenlerden yararlanabilmesi hedeflenmektedir. Morgül (2006), temel müzik eğitiminde çocuğun ritim duygusunun geliştirilmesinin, müziği bir yaşam biçimi olarak algılamasının, müzikle ilgili sözcük dağarcığının zenginleştirilmesinin, müzik hafızası oluşturulmasının, çalma ve şarkı söyleme deneyimi kazanıp kendini müzikle ifade etme fırsatı bulabilmesinin önemini altını çizmiştir. Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin sadece şarkı dinleme ve şarkı söyleme etkinliği olarak düşünülmemesi gerekmektedir (Bal ve Artan, 1995). Müzik dersinin asıl amacı bireyin yaratıcılığını arttırmak ve geliştirmektir (Meb, 2016). Küçük yaşlardan itibaren yaratıcı olmaya yönelik beceri geliştirmek için atılacak her adım insanlığın geleceğinin doğru şekillenmesine yatırım olarak yorumlanabilir. Zira ilk insanın yaratılışından günümüze kadar bireyler yaşamlarını en iyi koşullarda sürdürebilmek için karşılıklarına çıkan problemleri çözüme ulaştırmaya çalışmışlar, gerek teknolojiye gerekse sanatta sürekli üretme ve kendini ifade etme gereksinimi hissetmişlerdir. Bu üretim süreci her insanda var olan yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisinin ortaya çıkmasında etkili olmaktadır (Keleşoğlu ve Kalaycı, 2017).

Gelişen dünyada eğitim sistemleri de bu üretim, değişim ve gelişimden payını almaktadır. Yirminci yüzyılda ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin öncüsü olan John Dewey, eğitimi; hayata hazırlayan bir unsur olmaktan ziyade hayatın kendisi olarak kabul etmiştir. Çağdaş eğitim programlarında öğrencinin ön plana çıktığı görülmektedir (Karacaoğlu, 2014). Yirminci yüzyılda dünyada her türlü eğitim alanında olduğu gibi müzik eğitimi alanında da müzik öğretimi konusunda Dalcroze, Orff, Kodaly ve Suzuki gibi birçok çağdaş yaklaşımlar ortaya konmuştur (Ertekin ve Küçükosmanoğlu, 2016).

Dijital çağdaki değişimler, küreselleşme ve bununla birlikte ortaya çıkan yeni paradigmlar eğitim sistemlerinde, eğitim süreçlerinde ve eğitime dair yaklaşımlarda değişim ve gelişmeleri zorunlu hale getirmiştir. Bilhassa 1980'li yıllardan sonra, bilişim teknolojilerindeki yükseliş ve tüm dünyada yaygın kullanımı, bilgi teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine de dâhil edilmesini gerekli kılmıştır (Tatlidil ve Esgin Günder, 2013).

Bu araştırmaya konu olan Prodigies Music müzik eğitimi programı, Dalcroze, Orff, Suzuki ve Kodaly gibi 20. yüzyıl müzik öğretim yaklaşımları ile benzer hedefleri olmasına karşın bilgi teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılması yönüyle söz konusu yaklaşımlardan farklılaşmaktadır.

Prodigies Music, Amerika'da popüler müzik insanı Mr. Rob Young tarafından 2010 yılında geliştirildikten sonra Kanada, Avusturalya, Yeni Zelanda, Çin, Japonya, Almanya, İngiltere gibi dünyanın birçok ülkesinde okullarda (milletlerarası okullar, kolejler, devlet okulları), sanat merkezlerinde, özel müzik kurumlarında uygulanan bir müzik eğitimi programı olmuştur (Prodigiesturkey, b.t.)

2017 senesi itibarıyla da ülkemizde temel müzik ve nota eğitimi vermeyi hedefleyen birçok eğitim kurumunda uygulanmaya başlanmış ve aktif olarak eğitmen yetiştiren yeni bir müzik eğitimi yaklaşımı olmuştur. Program İngilizce olup şarkıların çoğunluğu da yine İngilizcedir. İngilizce şarkılara Türkçe sözler yazılarak oluşturulan şarkıların müfredata eklenmesi ise 2023 yılı mart ayında gerçekleşmiştir. Prodigies Music Türkiye temsilcisinden edinilen bilgiye göre 2023 yılı mayıs ayı itibarıyla Türkiye'deki eğitmen sayısı yaklaşık 800 kişi civarındadır. Eğitmenler çevrim içi ya da yüz yüze eğitim alabilmektedirler. Katılımcılar müzik bilgisi seviyelerine bakılmaksızın gerekli başvurular alındıktan sonra iki gün süren eğitimlere tabi tutulmaktadır.

Program, önceleri Preschool Prodigies (P.s.P.) ismiyle yalnızca okul öncesi için hazırlanmıştır. Zamanla her biri 1-13 yaş bireylerin hazır bulunmuşluklarına özel olarak hazırlanmış düzeylerden oluşan programlarla güncellenmiştir. Prodigies Music programı bugün ulaştığı noktada farklı yaş gruplarını ayrı ayrı ele alan müfredata sahip modern bir müzik eğitim yaklaşımı sunmaktadır. Ayrıca geliştirdiği özgün yaklaşımı farklı çalgılarla birleştirmiştir. Programın aşamaları aşağıdaki gibidir:

Totigies: Anne karnında.

Playtime: 1-3 yaş öğrencilerin derslere ebeveynleriyle katılarak, programın 1.0 seviyesine bir alt basamak olarak kulak dolgunluğuyla repertuar gelişimi hedeflenmektedir.

Preschool Prodigies: 4 - 8 yaş arası öğrencilerde temel solfej eğitimi, melodi - el işaretleri ile solfej fonomimi, ritim - tartım ve dikte gibi temel müzikal becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Primary Prodigies: 9-13 yaş arası öğrencilerde aralık bilgisi, akor kurulumları gibi temel ve ileri düzeyde armoni bilgisinin kavratılması hedeflenmektedir.

Recorder Prodigies: Prodigies tekniği ile blok flüt eğitimini içermektedir.

Ukulele Prodigies: Prodigies tekniği ile ukulele eğitimini içermektedir.

Piano1A Prodigies: Prodigies tekniği ile piyanoya başlangıç eğitimini içermektedir.

Bu çalışmada Prodigies Music programının okul öncesi müzik eğitimi uygulamalarını kapsayan P.s.P. aşaması ele alınmaktadır.

Bilgi teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmasıyla diğer yaklaşımlardan farklılaşan Prodigies Music'de animasyonlar ve videolarla interaktif bir ders ortamı sağlanmaktadır. Sistemde sürekli güncellemelerle sayısı değişmekle birlikte yaklaşık 1000 adet video bulunmaktadır. Videolardaki dersler kitaplardaki etkinlik sayfalarıyla takip edilerek yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ilkesi ile uygulanmaktadır. Prodigies Music ile öğrencilerin renklerle eşleştirilmiş çalgıyı ya da çalgı bölümünü animasyonlu video içerikleriyle birleştirip şarkı söyleyerek, çalgı ve ritim kalıplarını çalmaları beklenmektedir. Programda öğrencinin eğitim müfredatını tamamlayıp edindiği nota ve ritim bilgisiyle istediği çalgıyı çalabilmeye başlaması hedeflenmektedir.

Prodigies Music ile müzik eğitimi alan öğrenciler, eğitim sonunda her nota için ayrı frekansa sahip renkli çanlar ile icra edebilecekleri geniş bir dağarcığa hakim olmanın yanı sıra, sahip oldukları tekniği öncelikle piyano olmak üzere ukulele, blok flüt, perküsyon (vurmalı çalgılar) gibi birçok çalgıya

uyarlayabilmektedirler. Her derse yönelik özel olarak hazırlanmış, keyifli animasyonlarla temel solfej eğitimi alan öğrencilere, ritim, dikte-duyma çalışmalarının yanında, belirli aralıklarla beste ve el işaretleriyle ezgi çalışmaları yaptırılarak Prodigies çanlarının (deskbell/zil) ideal frekansa sahip (440 Hz) sesleri ile bütüncül bir müzik ve nota eğitimi olanağı sunulmaktadır (Prodigiesturkey, b.t.).

Yukarıda özellikleri sıralanan ve ülkemizde 6 yıldır uygulanan program ile ilgili yeni yeni araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Uluslararası alanyazında P.s.P.'ye Barrett ve diğerlerinin (2021) erken çocuklukta müzik eğitimi konulu makalelerinde rastlanmıştır. Bu makalenin bu konuda yapılmış tek uluslararası makale olduğu göze çarpmaktadır. Bu araştırmada P.s.P. en iyi dokuz eğitim programı arasında gösterilmektedir. Söz konusu uluslararası makalenin yanı sıra alanyazında bu konuya yönelik yapılmış sadece üç ulusal araştırma (Büyükgönenç Polat, 2018; Mustul 2019; Hunutlu 2021) yapıldığı görülmektedir. Büyükgönenç Polat (2018), derleme türünde olan çalışmasında programda yer alan görsellere atıfta bulunarak incelemelerde bulunmuştur. Mustul (2019) ise çalışmasında, Preschool Prodigies müzik eğitim programını amaç, kapsam ve işleyiş yönünden incelemiş ve 17 sorudan oluşan üçlü likert türünde anketle aktif eğitim veren öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşlerini almıştır. Eylem araştırması olan Hunutlu'nun (2021) çalışmasında ise 30 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle 16 hafta boyunca P.s.P. uygulamaları gerçekleştirilmiş ve uygulama sonuçları paylaşılmıştır. Görülmektedir ki alan yazında okul öncesi P.s.P. uygulamalarına ve bu yaş grubuna eğitim veren öğretmen görüşlerine başvuran bir araştırma bulunmamaktadır. Okul öncesi P.s.P. uygulamasının kültürümüzle uygunluğunu ortaya koyan, programı değerlendiren ve iyileştirilmesi için öneriler ortaya koyan yeni araştırmaların yapılması zorunlu görülmektedir.

Öğretmek istenen kavramları somutlaştırarak anlaşılır hale getirmek ve öğretimi etkin bir biçimde gerçekleştirmek için kullanılan araçlar olarak tanımlanabilecek öğretim materyallerinden faydalanılmaktadır. Müzik eğitimi söz konusu olduğunda da öğretimin daha açıklayıcı, keyifli ve etkin olması için öğrenmedeki duyu sayısını çoğaltıp daha çok ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olan materyal kullanımına önem verilmesi gerekmektedir (Dalmışlı, 2013).

20. yüzyıl müzik öğretim yöntemlerine kıyasla duylara hitap etmesi açısından da belirgin farklılıklar taşıyan Prodigies Music programının Türkiye'deki uygulamalarının nasıl olduğu merak konusu olmuştur. Yapılan alanyazın taramasında yukarıda da belirtildiği gibi ülkemizde Prodigies Music programını inceleyen araştırmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Bu durum bir problem olarak algılanmış, araştırma okul öncesi müzik derslerinde Prodigies Music uygulamalarının kapsamı, amacı, işlenişi ve teknolojik gelişmeler ışığında öğrenciye yaşattığı farklı müzik öğrenim deneyimleri ile öğretmenlerin söz konusu program ile ilgili almış oldukları eğitim öğretiminin eğitim veren öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmesi üzerine kurgulanmıştır.

1.1. Amaç

Araştırmada okul öncesi müzik eğitiminde kullanılan Prodigies Music uygulamalarının uzman uygulayıcıların görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda Prodigies Music programının günümüz teknolojik gelişmelerini de kapsayan yapısıyla okul öncesi müzik eğitiminde uygulanabilme durumu ile çocukların müzikal gelişimlerine olan faydalarına ve öğretmen yetiştirme süreçlerine dair görüşlere ulaşılmıştır.

Araştırmanın genel amacına yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Türkiye'de okul öncesinde müzik eğitimi veren uzman Prodigies Music programı uygulayıcılarının;

- 1- P.s.P. seviyesinde uygulamaların olumlu ve olumsuz yanlarına dair görüşleri nelerdir?
- 2- Prodigies Music programındaki eğitici materyallere dair görüşleri nelerdir?

3- Prodigies Music programında aldıkları eğitimci eğitiminin yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

4- Prodigies Music programının güncellenen versiyonunda yer alan Türkçe şarkılara ilişkin görüşleri nelerdir?

5- Öğrencilerin Prodigies Music programının P.s.P. seviyesinde çanlar ile yapılan çalgı eğitimi hedeflerini gerçekleştirme durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?

6- Prodigies Music programının öğrencileri genel müzik eğitimine hazırlama durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Önem

Müzikle erken yaşta ilgilenmeye başlayan çocukların seslerinin, dil gelişimlerinin, zevk ve estetik duygularının müzikle ilgilenmeyen yaşlılarına oranla daha fazla geliştiği; aynı zamanda müziğin çocuklarda yaratıcı ve soyut düşünme becerilerinde belirgin katkısının olup daha girişken bir tutum kazanmalarına olanak sağladığı gibi katkıları gözlemlenmiştir (Dinç, 2019). Tüm bu katkıların etkilerinin gözlemlenebilmesi için etkili müzik eğitiminin ve doğru programın gerekliliği göz ardı edilemeyecek önemdedir.

Müzik eğitimi programının çocuğa katkısı, müzik deneyiminin kalitesi, programın düzenlenişi ve ele alınan yöntemlerle olabilmektedir. Bu sebepten dolayı özenle hazırlanmış bir müzik eğitimi programıyla çocuk hayatın keyfini ve anlamını, sınıfta, toplumda hatta dünyada yaşamla anlamlandırabilmektedir (Kabataş, 2017).

Bireyin okul öncesinde aldığı müzik eğitiminin, ilerleyen müzik eğitimi süreci için önemli bir temel oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle güncel gelişmelere uygun bir müzik eğitimi programı olduğuna inanılan Prodigies Music ile ilgili elde edilen araştırma sonuçları söz konusu eğitim uygulamalarının etkin bir şekilde yürütülmesinde yol gösterici olacaktır. Aynı zamanda bu araştırma ülkemizde bu konuda yapılmış az sayıda araştırmadan biri olması nedeniyle önemli görülmektedir.

2. Yöntem

Bu bölüm araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesinde kullanılmış olan yöntem ve teknikleri kapsamaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma Yıldırım ve Şimşek (2013, s.45) tarafından “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasıyla nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi izlenmiştir. Bu yöntem, sınırlı bir sistemin işleyişi ve çalışmasıyla ilgili sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplamayla o sistemin ayrıntısıyla incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010; Akt. Subaşı ve Okumuş, 2017). Seçilen model bu yönüyle araştırma için uygun görülmüştür.

2.2. Örneklem

Örneklem grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele örneklemede tüm birimler seçimde eşit şansa sahiptir. Uygulamada bütün birimler listelenir ve listeden rastgele birimler seçilir (Kılıç, 2013). Araştırmanın örneklemini Türkiye’deki Prodigies Music eğitimcileri arasından seçilen 2023 yılı Mayıs ayı itibarıyla P.s.P.

kademesinde eğitim veren 9 eğitmenden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

<i>Katılımcı</i>	<i>İl</i>	<i>Hizmet Yılı</i>	<i>Eğitmen Eğt. Yılı</i>	<i>P.s.p Eğitimcilik Süresi</i>
K1	Ankara	4	2022	6 ay
K2	Diyarbakır	12	2022	9 ay
K3	Ankara	14	2022	9 ay
K4	Antalya	1	2023	4 ay
K5	İzmir	11	2019	1 yıl
K6	Diyarbakır	2	2021	10 ay
K7	İstanbul	22	2019	2 yıl
K8	Bursa	8	2022	1 yıl
K9	İstanbul	3	2022	4 ay

Tablo 1’de öğretmenlerin kodları, hangi illerde buldukları, müzik öğretmenliği mesleğindeki hizmet yılları, Prodigies Music eğitmen eğitimini hangi yıl aldıkları ve Preschool düzeyinde ne kadar süredir eğitim verdikleri bilgileri yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma problemine dair verilerin toplanmasında görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği “araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları içeren ve alanda derinlemesine gidebilmeyi sağlayan görüşme tekniğidir” (Büyükköztürk ve diğerleri, 2020, 159).

Açık uçlu altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu Prodigies Music müzik eğitim programının okul öncesi müzik eğitiminde kullanılabilirliğine ilişkin P.s.P. seviyesinde eğitim veren müzik öğretmenlerinin fikirlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Belirlenen sorulara son şekli uzman görüşü alınarak verilmiştir. Katılımcılara yöneltilen araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

Türkiye’de okul öncesinde müzik eğitimi veren uzman Prodigies Music programı uygulayıcıları olarak;

- 1- P.s.P. seviyesinde uygulamaların olumlu ve olumsuz yanlarına dair görüşleriniz nelerdir?
- 2- Prodigies Music programındaki eğitici materyallere dair görüşleriniz nelerdir?
- 3- Prodigies Music programında aldığınız eğitmen eğitiminin yeterliklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 4- Prodigies Music programının güncellenen versiyonunda yer alan Türkçe şarkılara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 5- Öğrencilerin Prodigies Music programının P.s.P. seviyesinde çanlar ile yapılan çalgı eğitimi hedeflerini gerçekleştirme durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?

6- Prodigies Music programının öğrencileri genel müzik eğitimine hazırlama durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?

2.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (28 Nisan 2023 tarih, 2023-04 oturum sayısı ve 48 nolu karar) gerekli izin alındıktan sonra, katılımcılarla telefonla görüşme yapılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 7 - 20 dakika arasında tamamlanmıştır. Katılımcılar bilgilendirilerek telefon görüşmelerinin ses kaydı alınmıştır. Aşağıda verilmiş olan tabloda söz konusu eğitimcilerle yapılan görüşmelerin bilgileri yer almaktadır. Tablo 2'de 9 eğitmenin kodlarına ve yapılan görüşmeler ile ilgili detaylara yer verilmektedir.

Tablo 2. Eğitimci Görüşme Tablosu

<i>Katılımcı</i>	<i>Görüşme Cinsi</i>	<i>Görüşme Süresi</i>	<i>Görüşme Tarihi</i>
K1	Telefon	18 '41"	9.05.2023
K2	Telefon	13 '23"	2.05.2023
K3	Telefon	18 '42"	3.05.2023
K4	Telefon	12 '33"	8.05.2023
K5	Telefon	07 '56"	9.05.2023
K6	Telefon	20 '03"	10.05.2023
K7	Telefon	18 '05"	1.05.2023
K8	Telefon	12 '36"	3.05.2023
K9	Telefon	18 '41"	9.05.2023

Tablo 2'de de görüldüğü üzere katılımcıların tamamına telefonla ulaşılmış, en kısa görüşme 7'56", en uzun görüşme ise 20'03" sürmüştür. Görüşmeler 01- 09 Mayıs 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler süresince katılımcıların görüşlerini etkilememeye özen gösterilmiş; süre kısıtlaması olmadan fikirlerini açıklamada özgür bırakılmışlardır. Gerekli görülen durumlarda sorular daha açık şekilde yeniden ifade edilerek sorulmuş ve böylece araştırmaya dair bulgulara ulaşılması amaçlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Eğitmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenip yorumlanmıştır. Analiz sonucunda 4 tema, 11 alt tema ve 48 koda ulaşılmış, ulaşılan kod ve temalar tablolştırılmıştır. Katılımcıların isimleri katılımcı 1 (K1), katılımcı 2 (K2), şeklinde kısaltılarak kodlanmıştır.

Kodlama süreci araştırmacıların ortak çalışmasıyla yürütülmüş, çıkarılan kodlar araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla bir alan uzmanının görüşlerine sunulmuş tutarlılık incelemesine tabi tutulmuştur. Uzmanların görüş birliği ve ayrılığı incelenmiş, güvenilirlik hesaplama formülü "P (Tutarlılık Yüzdesi)=Na (iki formda aynı kodlanan madde sayısı)*100/Nt (Bir formda bulunan toplam madde

sayısı)" ile hesaplanmıştır. Uzmanların değerlendirme uyumlarının %96,15 olduğu görülmüştür. Söz konusu değer 70 ve üzeri olması yeterli bulunduğundan (aktaran Baş, 2014) veri analizi için güvenilirliğin sağlandığı sonucuna varılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin ışığındaki bulgular yer almaktadır.

3.1. Prodigies Music Programının P.s.P. Seviyesindeki Uygulamaların Olumlu ve Olumsuz Yanlarına İlişkin Eğitimci Görüşleri

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna yönelik P.s.P uygulamalarının olumlu ve olumsuz yanlarına dair katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen tema ve kodlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. P.s.P Seviyesinde Uygulamanın Olumlu ve Olumsuz Yanları

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
P.s.P. Seviyesinde Uygulamalar	Olumlu Yönleri	Kolay müzik yapılabilmesi	K1, K9
		Hitap ettiği yaşa uygunluk	K3, K6
		Ritmik algıyı geliştirmesi	K3, K5, K6, K8
		Dikkat çekici olması	K1,
		Akılda kalıcı olması	K1, K4
		Hazır müfredatı olması	K8
		İngilizce öğrenimine katkı sağlaması	K6, K7, K8
		Grup çalışmaları ile dayanışma duygusunu geliştirmesi	K8
		Birden fazla duyu organına hitap ediyor olması	K4, K6, K8
		Çocukların etkin rol alabilmesi	K1, K8, K9
		Bol tekrarlar kalıcı öğrenme	K4
		Ezberci yaklaşımdan uzak	K8
		Bireysel çalışmada yüksek etki	K9
			Olumsuz Yönleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
		Sınıf mevcudu arttığında sürecin verimsiz geçmesi	K1, K7, K9
		Okul öncesinde dikkati sürekli kılmanın zorluğu	K1, K3, K4
		Evde tekrar imkânı vermemesi	K2
		Kazanımların haftalara göre dağılımı dengesiz	K3

Tablo 3'te de görüldüğü gibi öğretmenlerin yanıtları ile elde edilen verilerin analizi sonucunda 18 kod elde edilmiştir. Katılımcıların uygulamaların olumlu yanlarına ilişkin kolay müzik yapılabilmesi (2), hitap ettiği yaşa uygunluk (2), ritmik algıyı geliştirmesi (4), dikkat çekici olması (1), akılda kalıcı olması (2), hazır müfredata sahip olması (1), İngilizce öğrenimine katkı sağlaması (3), grup çalışmaları ile dayanışma duygusunu geliştirmesi (1), birden fazla duyu organına hitap ediyor olması (3), çocukların etkin rol alabilmesi (3), bol tekrarla kalıcı öğrenme (1), ezberci yaklaşımdan uzak (1), bireysel çalışmada yüksek etki (1), yönünde olumlu görüş bildirdiği tespit edilmiştir. "Olumlu yönleri" alt temasına dair öğretmen görüşlerinden bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

"Temel müzik eğitimi açısından düşündüğümüzde çocuklar tarafından dikkat çekici ve daha akılda kalıcı bulunuyor. Daha kolay müzik yapabilmeye adapte oluyorlar zillerle birlikte ya da eğitim içeriği ile birlikte. Normalde bir şarkının ezberlenmesi ya da uygulama kısmında bir sıkıntı çıkarken prodigies sayesinde kendileri takip edip uygulayabilir şekilde devam ediyorlar. Şarkılarda animasyonlar çok ilgi çekici olduğu için daha verimli bir hale getirmiş, müzik eğitimini bunun içine entegre etmiş oluyoruz." (K1).

"...çocuklarımız müziğin ritmini takip etmeyi keşfediyorlar. Dinledikleri bir müziği sadece müzik olarak kulaklarında değil de müziğin içindeki ritmi duyup onu tekrar edip karşılıklı farklı yönergeleri de algılayabilmeye başlıyorlar. Dersin başındaki çocuğumuzla iki üç ay çalıştıktan sonra kontrol ettiğimiz çocuğumuz arasındaki farklılıkları net olarak görebiliyorum..." (K5).

"Olumlu yanları solfeji çok hızlı ve kolay öğreniyorlar yani aslında tüm enstrümanlara giden dili çok hızlı öğrenmeleri. Ben çok geç nota bilgisine başladım ve açıkçası en zorlandığım konulardı ama bu sistemde çocuklar yaparak yaşayarak ilerliyor nota bilgisi neredeyse kendiliğinden yükleniyor. Çocuklar onları yeni bir dil öğrenir gibi çok hızlı öğreniyorlar" (K9).

"Akılda kalıcı olması , birden fazla duyu organımıza hitap eden şekilde olmasıyla daha kalıcı olduğunu düşünüyorum....Bizim okulumuz Montessori eğitim veriyor onu söyleyeyim. Montessori'de çocuklar her zaman tekrarla öğrenir. Videolarda da tekrarlar olduğundan çok problem yaşamıyorum..." (K4).

“...Preschool Prodigies uygulama alanları 1.0, 2.0, 3.0 seviyelerini kapsıyor. Öğrencilerimde gözlemlediğim olumlu yönleri aktarabilirim. Okuma yazma öğrenmeden önce notaları isimleriyle şifre harfleriyle renkli renkli halleriyle öğreniyorlar ve bir eserin solfejini yapabilir hale geliyorlar. Bu da akorla Prodigies repertuarına eşlik etmeyi kavrayabiliyor çocuk bu sayede. Müfredatı İngilizce olduğu için dil gelişimine, okula gidiyorsa İngilizce dersine takviye olarak işe yarıyor. Gördüğü bir tartımı değerlerine uygun vuruşlar yaparak ritmik durumunu kuvvetlendiriyor. Beste çalışmalarıyla kompozisyona giriş yapmış oluyor erken dönemde ve ayrıca da grup derslerinde mesela biz eğitimcilerin de rehberliğinde birlik olabilme birbirlerine saygı duyma, yardımlaşma, senkronize olma grup derslerinde birbirlerine öğretmeye çalışma yardımcı olma gibi birçok güzel duruma şahit oluyorum derslerde Prodigies programı aslında hazırlanmış ve sistematik içeriği kazanımları olan erken dönemde müzik eğitimine başlamış bir çocuk için oldukça verimli bir program olarak görüyorum açıkçası. Eğiticinin de burada tüm ihtiyaçlarını karşılayan hatta ders esnasında çocuğa ne öğreteceğimiz kısmında biraz zihnimizi yorduğumuzu düşünüyorum daha önceki deneyimlerimden dolayı. Burda öğrencinin nasıl öğrendiğine yoğunlaşabilmemizi çünkü hazır müfredatı olduğu için bu konuda da bir kapı açıyor bizi biraz daha rahatlattığını düşünüyorum eğitimci olarak. Programın genel amacı yetenekli yeteneksiz diye öğrencileri sınıflandırmak da değil. Müzikal gelişime açık olan öğrenci için becerisini daha da geliştirmesini sağlıyor aslında. Henüz ritmini bulamamış bir öğrenciyse de ritmini bulabilmesine yardımcı olarak programın kazanımıyla müzikal gelişime yön vererek hem müzikle bağının kuvvetlenmesini sağladığını düşünüyorum. Prodigies derslerinde müzikal gelişime açık öğrenciyi daha ilk dersten itibaren hatta fark edebiliyoruz. Yaptığımız ilk dersteki ritim çalışmalarında solfej nota okuma becerilerinde öğrencinin direkt olarak müzikal gelişimini gözlemleyebiliyoruz. Programın bu da ona doğru yaklaşımla davranabilmemize olanak tanıyor diye düşünüyorum. Programın asıl önemli kısmı öğrencinin hissederek ve içselleştirerek öğrenmesini sağlamak. Bu sebeple de zihinde soyut kalan küçük yaştaki bir öğrencinin birçok kavramı görsel işitsel kinestetik hareket zekâsıyla sözel dilsel zekâyla matematiksel mantıksal zekâ alanlarını da kullanarak öğrencinin daha iyi içselleştirmesini sağladığını düşünüyorum gözlemlerim de bu yönde. O sebeple de kazanım açısından baktığımız zaman öğrencinin Prodigies programı müfredatında yazan müzikal terimleri nota okuma solfej dikte duyma ritim tartım çalışmalarının iyi olduğunu ve öğrenciyi hissederek öğrettiği için de kalıcı bir süreç haline getirdiğini düşünüyorum” (K8).

P.s.P. seviyesi uygulamalarının “olumsuz yönleri” alt temasında katılımcılar, playtime aşamasını takip etmeyen 5 yaş altı için zor (3), sınıf mevcudu arttığında sürecin verimsiz geçmesi (3), okul öncesinde dikkati sürekli kılmanın zorluğu (3), evde tekrara imkân vermemesi (1), kazanımların haftalara göre dağılımı dengesiz (1), yönünde görüş bildirmişlerdir. “Olumsuz yönleri” alt temasına dair eğitimci görüşlerinden bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

“...çocuğun tekrarını yapacağı bir platforma erişememesi bir olumsuzluk bence. Bir de 5 yaşlarla olan deneyimlerimi aktarabilirim. Preschool Prodigies seviyesini bu yaşa biraz ağır buldum bir önceki seviye olan Playtime uygulanmalı diye düşünüyorum. Eğitimde de söylemişlerdi 4-6 yaş 1.0’la (playtime) başlasa daha iyi olabiliyor diye ve ben öyle başladım kıyaslama yaptığımızda da 4 yaş 5 yaş hatta 6 yaşın bile playtime ile başlaması gerektiğini düşünüyorum Preschool seviyesini ise 6-7 yaş için uygulanabilir buluyorum” (K2).

“Müziğin dışında fazla uyaran olması müzik eğitimini bazen daha geri planda bırakabiliyor. Örneğin çocuklar renklere daha çok aşına olduğundan bu hangi nota dediğimde do demek yerine kırmızı demeyi tercih ediyor. Önce bildiğini sunmak istiyor. Müziğin birazcık arka planda kalmasını

söyleyebilirim. Bir de P.s.P. seviyesine hitap ettiği söylenen yaşa biraz ağır buldum bir önceki seviye olan Playtime uygulanmalı diye düşünüyorum. Preschool seviyesini ise 6-7 yaş için uygulanabilir buluyorum.” (K4).

“Bire birde verdiğim tüm öğrencilerin yüzde yüz aldığına eminim. İki tane bire birim var, birisi özellikle üst düzey, çok hızlı alıyor, çok hızlı öğreniyor, çok başarılı. Grup olanda kesinlikle başarının düşük olduğunu düşünüyorum” (K9)

3.2. Prodigies Music Programında Yer Alan Eğitici Materyallere İlişkin Eğitimci Görüşleri

İkinci araştırma sorusuna yönelik elde edilen verilerden oluşturulan tema ve kodlara tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Prodigies Music Programında Yer Alan Eğitici Materyallere İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Eğitici Materyallere İlişkin Görüşler	Olumlu	Animasyonlar eğlenceli ve akılda kalıcı	K1
		Çeşitli ve yeterli sayıda	K4,K6
		Zillerin renkleri ve kolaylıkları ilgi çekici	K8
	Olumsuz	Boomwhackers işe yaramıyor	K7, K8
		Kitaplardaki etkinlikler yetersiz	K3,K5
		Çok maliyetli	K1,K3,K4
		Video akış sırasının düzeni	K9

Tablo 4’te de görüldüğü gibi eğitimcilerin cevaplarından elde edilen verilerin analizi sonucunda 1 tema, 2 alt tema ve 7 kod elde edilmiştir. Eğitici materyallere ilişkin görüşler temasının “olumlu” alt temasında katılımcılar, animasyonlar eğlenceli ve akılda kalıcı (1), çeşitli ve yeterli sayıda (2), zillerin renkleri ve kolaylıkları ilgi çekici (1) şeklinde görüş belirtirken; boomwhackers işe yaramıyor (2), kitaplardaki etkinlik sayısı (2), çok maliyetli (3), video akış sırasının düzeni (1) konularında olumsuz görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların materyallere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“...materyallerle ilgili sadece animasyonların eğlenceli ve görsel olarak desteklendiği için daha akılda kalıcı olduğunu söyleyebilirim. Kitapların içerikleri de anlaşılır, hem eğitmenin işini de kolaylaştırıcı bir içerik var. Sadece rehberlik ediyorsunuz anlatıcı modunda değilsiniz. Çocukların yapması gereken ve sizin gözlemlemeniz ufak noktalarda dokunmanız gereken bir içerik var. Sürekli tahta başında bir şey anlatmanıza gerek yok. Öğretmenin öğrenciyi gözlemleyebilmesi için olanak sağlıyor sistem” (K1).

“Bence video akışı güzel değil. Sert bir eleştiri oldu belki ama ben ders planını kendim yapıyorum oradaki akış hoşuma gitmiyor. Örneğin birinci haftada 4 video var o videoların akışı hoşuma gitmiyor sanki yanlış bir sıra varmış gibi hissediyorum ki ben o sırayı değiştiriyorum. Bazen bir videoyu üç kere açtığım oluyor bundan önce şunu izletmeliymişim dediğim çok oluyor o yüzden kendi sıram var ordakiyle bire bir gitmiyorum” (K9).

3.3. Prodigies Music Programında Aldıkları Eğitimcinin Yeterliklerine İlişkin Eğitimci Görüşleri

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik görüşlerden elde edilen verilerin analizi ile tablo 5'te yer alan tema ve kodlar belirlenmiştir.

Tablo 5. Prodigies Music Eğitimcinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşler

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Eğitimci Eğitimi	Yeterli	Yüz yüze eğitimde başarı	K5
		Eğitim sonrası desteğin devamı	K7
		Okul öncesi düzeyde müzik dersi yürütücülerine katkı sağlayıcılığı	K5,K6,K8
	Yetersiz	Müzik eğitimcisi olmayanlarda başarıya ulaşma durumu	K1, K2
		Çevrim içi eğitimde verim	K2, K3, K4, K9
		Uygulama yapma aşaması	K3
		Katılımcıların seçilme yöntemleri	K5

Tablo 5'te de görüldüğü gibi eğitimcilerin cevaplarından elde edilen verilerin analizi sonucunda 1 tema, 2 alt tema ve 7 kod elde edilmiştir. Eğitimcinin "yeterli" alt temasında yüz yüze eğitimlerde başarı (1), eğitim sonrası desteğin devamı (1), okul öncesi düzeyde müzik dersi yürütücülerine katkı sağlayıcılığı (3) yönünde görüş bildiren katılımcılar "yetersiz" alt temasında müzik eğitimcisi olmayanlarda başarıya ulaşma durumu (2), çevrim içi eğitimde verim (4), uygulama yapma aşaması (1), katılımcıların seçilme yöntemleri (1) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

"Bence çok iyi, o konuda süperler. Çevrim içi almıştım çevrim içi olmasına rağmen gayet yeterli görüyorum açıkçası" (K6)

"Ben bire bir almıştım çevrim içi almam gerekmişti o dönemde yüz yüze eğitim yoktu. Çevrim içi eğitimin de çok başındaydık ama ona rağmen tüm sorularımın cevaplarını almıştım hatta biraz fazla soru sorduğum için eğitim uzamıştı o yüzden kafamda hiç soru işareti kalmamıştı" (K7).

"Eğitimci eğitiminde belki biraz daha uygulamalı, birkaç örnek ders izlenmeli çalışmalar yapılabilirdi. Çevrim içi aldık evet ama biraz soyut kaldı. Dediğim gibi biz de yeni başladık ama deneyimleyerek ilerlemeye çalışıyoruz aksaklıklar yaşıyoruz ama önümüzdeki sene bunu yapmayalım şöyle yapalım falan gibi önlemler almaya çalışıyoruz bir taraftan" (K3).

3.4. Prodigies Music Programının Güncellenen Versiyonunda Yer Alan Türkçe Şarkılara İlişkin Eğitimci Görüşleri

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik Türkçe şarkılara ilişkin elde edilen görüşlerin analiz edilmesiyle belirlenen tema ve kodlara tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Türkçe Şarkılara İlişkin Eğitimci Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Türkçe Şarkılar	Olumlu	Keyifli olmaları	K1,K8, K5
		Ezgilerin bilindik olması	K1,K3
		Ana dilde olması	K2
	Olumsuz	Ritimlerin karmaşıklığı	K3,K5
		Çok uluslu sınıflarda zorlanmaya sebep olması	K7

Tablo 6’da da görüldüğü gibi eğitimcilerin cevaplarından elde edilen verilerin analizi sonucunda 1 tema, 2 alt tema ve 5 kod elde edilmiştir. Programda yer alan Türkçe şarkılara ilişkin eğitimci görüşleri “olumlu ve olumsuz” görüşler olmak üzere iki alt temada kodlanmıştır. Prodigies Music müzik eğitim programının güncellenen versiyonunda yer alan Türkçe şarkılara ilişkin katılımcılar, olumlu olarak şarkıların keyifli olmaları (3), ezgilerin bilindik olması (2) ve anadilde olmaları (1) yönünde görüş beyan ederlerken ritimlerin karmaşıklığı (2) ve çok uluslu sınıflarda zorlanmaya sebep olmaları (1) yönünde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların Türkçe şarkılara ilişkin görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Keyifli olmuş. Bilindik ezgilerle müzik yapmak çocukları daha çok heveslendiriyor. Sayıları da arttırılabilir bence” (K1).

“Evet gayet güzel olmuş iki tanesini keşfettim başka var mı bilmiyorum. Sadece onda da düzey düzey destek olunursa güzel olurdu. Preschool ile Playtime’a uygun olabilecek iki çanlı, üç çanlı bir şarkı ya da değerlendirme yapılabilirdi. Yıl sonu gösterileri planladığımız bir dönemdeyim şu anda ben de farklı şarkılar arıyorum orda kullanılacak Türkçe şarkılar hem kolay hem de zor olarak videolandırılırsa daha keyifli olabileceğini düşünüyorum zira ritimler her düzey için uygulanabilir değil.” (K5).

“Mutlu olduk Türkçe şarkıları görünce. Öğrencilerin aşına olduğu şarkıların olması güzel. Sadece biraz daha sade ritimlerin olduğu parçalar belki tercih edilebilir ilk etapta. Örneğin mini mini bir kuş vardı sanırım yani hani onda biraz daha karmaşık ritimler var onun yerine daha basit ritimlerin olduğu daha basit parçalar tercih edilebilir yine de güzel bir adım tabii” (K3).

3.5. Prodigies Music Programının P.s.P. Seviyesindeki Çalgı Eğitimi Hedeflerini Gerçekleştirme Durumuna İlişkin Eğitimci Görüşleri

Beşinci araştırma sorusuna yönelik elde edilen verilerin analizi ile belirlenen tema ve kodlar tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Çanlar İle Yapılan Çalgı Eğitimi Hedeflerini Gerçekleştirme Durumu

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Olumlu	Prodigies Music programı ileri düzey çalgılarına temel oluşturması	K1, K7, K8
	Teorik olarak kolaylık sağlayıcı	K2,K5,K8,K9
Olumsuz	Yalnızca sol anahtarı olması	K5
	Animasyonlar ve renklerin dikkat dağıtıcı etkisi	K1,K4
	5 yaş ve altı çocuklarda zorluk	K3,K7

Tablo 7’de de görüldüğü üzere, olumlu ve olumsuz alt temalarında 5 adet kod elde edilmiştir. Olumlu olarak fikir belirten katılımcıların Prodigies Music programı ileri düzey çalgılarına temel oluşturması (3), teorik olarak kolaylık sağlayıcı (4) şeklinde görüş bildirdikleri görülürken; olumsuz olarak fikir belirten katılımcıların yalnızca sol anahtarı olması (1), animasyonlar ve renklerin dikkat dağıtıcı etkisi (2) ve 5 yaş ve altı çocuklarda zorluk (2) konularında görüş belirttikleri kaydedilmiştir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Birazcık ilk başta zorlanabiliyorlar açıkçası. Animasyon biraz hızlı gelemiyor ya da onu izlemeye dalıp zili çalmayı unutabiliyorlar ya da sık tekrar yaptırılmayabiliyoruz. Bir süre sonra sıkılabiliyorlar çünkü. Herhangi başka bir çalgıya geçtiğinde de temel bilgileri aldığı için aktarım konusunda ben bu notayı görmüştüm gibi tepkiler alıyoruz” (K1).

“Şöyle, prodigies’deki çalgı hedefi 8 adet deskbel ile başlıyorlar orada zaten eser performansları için içine giriyor, bizim deskbellerimiz de aynı zamanda enstrüman bu sebeple de rahatlıkla eserleri çalıyorlar. Prodigiesden sonra enstrümana geçen öğrencimiz çok daha kolay ve hızlı kavrayarak ilerliyor açıkçası çünkü temel bir müzik eğitimini prodigiesde alıyor. Burada ritim, nota değerleri, solfej, dikte, akor gibi birçok kavramı prodigiesle tanıyor ve geliştiriyor bu sebeple de enstrümana geçtiğimde enstrümanla ilgili teknik bilgiyi aktarmak, notların yerlerini göstermek yeterli olabiliyor. Çoğu öğrencimle prodigiesden sonra piyano derslerine başladığımızda ilk derslerimizde hatta okulda ya da evde dinlediği söylediği bir şarkıya doğru sesleri bulmaya yönelik davranışlar gözlemliyorum” (K8).

3.6. Prodigies Music Programının Öğrencileri Genel Müzik Eğitimine Hazırlama Durumuna İlişkin Görüşleri

Altıncı araştırma sorusuna yönelik Prodigies Music programının öğrencileri genel müzik eğitimine hazırlamasına ilişkin görüşlerin analizi ile belirlenen tema ve kodlara tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Prodigies Music Programının Öğrencileri Genel Müzik Eğitimine Hazırlama Durumu

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Olumlu	Toplu müzik yapabilme becerisi kazandırma	K5
	Müzikal gelişim için sağlam altyapı oluşturma	K1,K8
	İşitme becerisini geliştirme	K3,K8
	Müzik kültürü oluşturma	K3,K8
	Müzik dilinin kolay öğrenimini sağlama	K2,K5,K8
	Farklı bakış açısı kazandırma	K7

Tablo 8’de de görüldüğü üzere, Prodigies Music programının genel müzik eğitimine hazırlama durumuna dair olumlu yönleri alt temasında 6 adet kod elde edilmiştir. Olumlu yönleri belirten katılımcıların toplu müzik yapabilme becerisi kazandırma (1), müzikal gelişim için sağlam altyapı oluşturma (2), işitme becerisini geliştirme (2), müzik kültürü oluşturma (2), müzik dilinin kolay öğrenimini sağlama (3), farklı bakış açısı kazandırma (1) şeklinde görüş bildirdikleri kaydedilmiştir. Katılımcıların Prodigies Music programının genel müzik eğitimine hazırlama duruma ilişkin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Altyapısı sağlam çocuklar yetişecektir bu eğitimi alan çocuklar ama almayanlarla arada büyük bir fark olacak. Kesinlikle okul öncesi dönemde müzik eğitimi büyük bir sorundu zaten, ilköğretimde çalıştığım dönemde gözlemlemiştim. Açıkçası bu eğitimin milli eğitimin müfredatına girmesi gerektiğini düşünüyorum. Mutlaka okul öncesi dönemde özellikle olmalı. Okul öncesi dönemde müzik eğitiminde çok büyük eksikler var. Kendi çocuğuma nasıl bir eğitim vermeliyim diye araştırırken karşılaştım bu eğitimle. Müzik öğretmeni olarak ben böyle bilinçli bir arayışla ancak ulaşabildim. Büyük boşluk söz konusu. Düşünüyorum peki nasıl bir eğitim verilebilir bana göre dünya üzerinde okul öncesinde verilebilecek en ideal eğitim Prodigies Music” (K2).

“Bir kere çocukların işitme becerilerini çok geliştirdiğini düşünüyorum, ritmik algılarını yine çok iyi derecede geliştirdiğini düşünüyorum. Müzik teorilerini öğrenmeye yönelik güzel bir başlangıç olduğunu güzel bir temel attıklarını düşünüyorum. Bunun dışında çok çeşitli kültürlerden etnik müzikler de var repertuar içerisinde klasik müzikler de var müzik kültürü oluşması açısından da onlara büyük katkı sağladığını düşünüyorum ben de genel olarak” (K3).

Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde elde edilen bulgular tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Tartışma

Birinci araştırma sorusuna yönelik katılımcılardan programın olumlu ve olumsuz yönlerine dair görüşler elde edilmiştir. Bazı katılımcıların programın kolay müzik yapabilmeye olanak sağladığını, bol tekrarla kalıcı bir öğrenme sağlayacak nitelikte olduğunu ve ezberci yaklaşımdan uzak olduğunu belirttikleri görülürken, bazılarının ise kazanımların haftalara göre dağılımlarının dengesiz olduğunu, müzik geçmişi olmayanlar için ise zor olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bazı katılımcıların kazanımların hitap edilen yaşa uygun olduğunu belirttikleri görülürken bazılarının ise tam tersine hitap

ettiği düşünülen yaştaki çocuklara zor geldiği için ön öğrenmelere ihtiyaç duyulduğunu vurguladıkları belirlenmiştir. Katılımcılar arasındaki söz konusu görüş farkının, ders verdikleri öğrenci gruplarının hazırbulunuşlukları arasındaki farktan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Diğer bir katılımcı kazanımların haftalara göre dağılımında öngörülen süreyi esnetmeye ihtiyaç duyulduğunda programın buna fırsat tanıyıcı nitelikte olduğunu belirtmiştir. Nitekim Çilden (2001) “Başarılı bir eğitim süreci için her çocuğun diğer çocuklardan bir yönüyle farklılaşabileceğinin göz önünde bulundurularak, gelişimlerinin dengesizleşmemesi adına çocukların bireysel çabalarına destek olunması gerektiği bu sebepten de programların esnetilebilir ve uyarlanabilir olması gerektiğini” vurgulamaktadır. Bu nedenden dolayı Çilden’e (2001) göre “öğretim programları uyarlanabilir ve esnek olmalıdır”. Diğer bir görüşte ise programın özellikle bireysel eğitimde katlanarak artan olumlu etkisine dikkat çekilmiş, kalabalık gruplarda verimin çok düşük olduğu dile getirilmiştir. Ancak yapılan alanyazın taramasında Hunutlu’nun (2021) P.s.P uygulama çalışmasına yönelik araştırmasında tüm öğrencilerin etkin katılımı ve işbirliği ile uyum içerisinde yürütülen çalışmalar sayesinde etkili iletişim becerilerinin de geliştiği sonucuna varılmıştır. Aynı çalışmada bu birliktelik sürecinde, öğrencilerin birbirlerinin öğrenme şekillerinden de etkilendiği vurgulanmıştır. Çalışmamızın sonuçlarıyla karşılaştırıldığında bu farklı görüşün araştırmanın kapsamında yer alan öğrencilerin yaş farklılıklarına dayandığı söylenebilir. Nitekim Hunutlu (2021) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışmışken; çalışmamız ise öğretmenlerin okul öncesi öğrencilerine yönelik görüşlerini kapsamaktadır. Alandaki bir diğer çalışmada da Mustul (2019), P.s.P. müzik eğitimi programının çocukların müzik becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisinin saptandığını ve çocukların iletişim, paylaşım, işbirliği yapabilme, arkadaş edinme gibi sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların üçte biri, programın çocukların uygulama esnasında etkin rol almalarına fırsat verici nitelikte olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumun yaparak yaşayarak öğrenme ilkesiyle de örtüştüğü söylenebilir. Katılımcılar, programın dikkat çekici, akılda kalıcı olduğu ve birden fazla duyuya hitap ettiğini belirtmişlerdir. Nitekim Hunutlu’nun (2021) araştırmasında, P.s.P. uygulamalarında “Ritim ve tartım etkinlikleri sırasında kullanılan solfej ve el işareti çalışmalarıyla çocukların birden fazla duyu organına hitap edildiği, bu şekilde bedenlerini, seslerini ve zihinlerini aynı anda kullandıkları” sonucuna ulaşılmıştır. Programın hazır müfredata sahip olması da olumlu bulunan yönlerdendir. Nitekim Büyükgönenç Polat’ın (2018) araştırmasında da “belirli bir müfredatı takip eden P.s.P. programının içeriğinin, müfredatın okul öncesi öğrencilerin kapasitelerine uygun şekilde olduğu belirtilmiştir. Söz konusu çalışmada “dersin işlenişine ilgili bilgiler taşıyan yönergelerin öğretmenlerin her hafta işleyecekleri konuların neler olduğunu bilip takip ederek derse girmelerini sağladığına” vurgu yapılmıştır. Elde edilen diğer bir sonuç da dört katılımcı programın ritmik algıyı geliştirdiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum, yine Hunutlu’nun (2021) yapmış olduğu uygulama sonucunda “Verilen ritmi tekrarlama becerisine yönelik ön ve son değerlendirmelerde son değerlendirme lehine anlamlı farklılık olması” sonucu ile de benzeşmektedir. Katılımcıların üçte birinin olumlu yönde fikir bildirdiği bir diğer başlık, programın dilinin İngilizce olmasıyla çocukların İngilizce dil becerilerine olan katkısı olmuştur. Bu sonuç, Mustul’un (2019) araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada P.s.P müzik eğitimi programının yüksek derecede İngilizce olarak uygulanabildiği ve P.s.P müzik eğitimi programının çocukların İngilizce dil gelişimine büyük oranda katkı sağladığını vurgulanmaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik elde edilen bulgular ışığında katılımcılar, programın öngördüğü materyalleri çeşitli ve yeterli sayıda buldukları sonucuna varılmıştır. Programın materyallerinden biri olan zillerin renkleriyle dikkat çekici oluşu ve kolaylıkla ses üretebilir olmaları katılımcılar tarafından olumlu bulunurken alternatif çalgılardan boomwhackerların işe yaramıyor olmaları olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Animasyon videoları eğlenceli ve akılda kalıcı bulunurken

videoların haftalık akış sırası düzeninde eksiklerin görüldüğü belirtilmiştir. Katılımcılar, kitaplardaki boyama, eşleştirme, kesme yapıştırma gibi destekleyici etkinlikleri eksik bulmuş, sayılarının artırılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir zira bu etkinliklerin öğrencilerin kazanımları pekiştirmesinde çok fayda sağlayan içerikler olduğuna dair görüşler çoğunluktadır. Nitekim Büyükgönenç Polat'ın (2018) kitaplardaki etkinliklerle ilgili "P.s.P kitaplarındaki çeşidi bol aktivitelerin sıklıkla yer alması, okul öncesi öğrencileri ile bütünsel gelişime olanak tanıyan etkinlikleri yürütmeyi olanaklı hale gelmiştir" şeklindeki görüşü içeriklerin faydasına vurgu yapmaktadır. Araştırmada ayrıca materyallerin maliyelerinin yüksek oluşu olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiş, bu durumun programın ulaşılabilir olmasını azalttığına dikkat çekilmiştir.

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik katılımcılardan eğitmen eğitimi ile ilgili alınan veriler doğrultusunda, katılımcıların çoğunluğunun eğitmen eğitiminin yüz yüze olması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Çevrim içi eğitimin verimsizliği ve yüz yüze eğitimin olumlu yönlerine dikkat çeken katılımcılar, programın okul öncesi düzeyde müzik dersi yürütücüleri olarak genellenen müzik öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerine sağladığı katkıyı yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Yine de müzik eğitimcisi olmayanlarda başarıya ulaşma durumunun yetersizliğini belirten katılımcılar da mevcuttur. Eğitimin içeriğinde katılımcılara uygulama yapma imkânı sunmuyor olması olumsuz bir diğer durum olarak değerlendirilmiş, bir katılımcı eğitmen eğitimini her başvuran kişinin alabiliyor olmasını eleştirerek katılımcıların seçilme yöntemlerine dair olumsuz yönde fikir bildirmiştir. Sertifika almaya hak kazanan katılımcılara desteğin eğitim sonrası da devam ediyor olması eğitmenler tarafından yeterli olarak görülen bir diğer başlık olmuştur. Bu sonuç Mustul'un (2019) araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Araştırmada "eğitmen görüşlerine göre eğitmen eğitiminin önemli ölçüde yeterli bulunduğu, eğitmenlerin büyük çoğunluğunun diğer P.s.P programı eğitimcileriyle kontak kurarak programa ilişkin fikir alışverişinde bulunabildiği ve araştırmaya katılan eğitmenlerin çok büyük bir çoğunluğunun program ile ilgili güncellemelerden haberdar olduğu" sonucu ortaya konmaktadır.

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik, katılımcılardan elde edilen bulgular ışığında programda yer alan Türkçe şarkılar ile ilgili sonuçlar, çocukların İngilizce olan programda Türkçe şarkıları keyifli buldukları, ezgilerin bilindik olduğu ve ana dilde içerik görmenin olumlu olduğu yönündedir. Programın dilinin İngilizce olmasının çok uluslu sınıflarda fayda sağlıyor olmasının altını çizen bir katılımcı, Türkçe şarkılarda bu tip sınıflarda zorluk yaşadıklarını ancak öğrencilerin uyum sağlamakta gecikmediklerini kaydetmiştir. Nitekim İnceel (2011) "Müzik ve dilin, yapı taşlarının ses ve işitme olduğunu, her ikisinin de belirli bir ritmik ve tonal bir yapıya sahip olmak gibi ortak noktalarının olduğuna" vurgu yapmaktadır.

Beşinci araştırma sorusuna yönelik, P.s.P. seviyesinde çalgı eğitimi hedeflerini gerçekleştirme durumuna ilişkin sonuçlar şöyledir; İki katılımcı 5 yaş ve altındaki çocuklarda hedeflerin P.s.P. değil de bir alt yaş seviyesi olan playtime prodigies seviyesinde gerçekleşmesinin mümkün olabildiğini belirtmiştir. Animasyonların ve renklerin dikkat dağıtıcı etkisi ile müfredatta yalnızca sol anahtar işleniyor olması sebebiyle olumsuz görüş bildiren katılımcılar da bulunmaktadır ancak katılımcıların birçoğunun ortak olarak olumlu görüş bildirdikleri nokta programın çalgı hedeflerini gerçekleştirme aşamasında kolaylıkla ve kalıcı olarak teorik altyapı hazırlaması durumu olmuştur. Genel katılımcı görüşlerinden yola çıkılarak Preschool seviyesinin, Prodigies Music programı kapsamında bulunan Ukulele prodigies Recorder Prodigies ve Piano Prodigies seviyelerine temel oluşturduğu sonucuna varılabilmektedir. Nitekim Büyükgönenç Polat'ın (2018) çalışmasında "P.s.P. yöntemiyle çocukların Do Majör gamdan oluşan renkli masa zilleri ile çalmayı öğrendikleri, iki yıl olan müfredat doğrultusunda eğitimi tamamlayan her öğrencinin, nota ve ritim bilgisi sayesinde dilediği enstrümanı çalmaya başlayabildikleri" belirtilmiştir. Söz konusu araştırmada ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çocukların P.s.P. sayesinde renklerle eşleştirilmiş bir çalgıyı çalabilir hale gelmelerini hedefledikleri

vurgulanmaktadır. Bu araştırmada yine P.s.P. için “animasyon videolarıyla, şarkı söyleyebilme ve ritim becerilerinin gelişmesiyle öğrencileri çalmaya alıştırmak ve onlara erken müzik eğitiminin bilişsel avantajlarını kazandırmak için en yeni ve en faydalı yöntemlerden biridir” yönünde görüş bildirilmiştir.

Altıncı araştırma sorusuna yönelik, elde edilen bulgular ışığında katılımcıların hepsinin programın öğrencileri genel müzik eğitimine hazırlama durumuna dair olumlu yönde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinde programın toplu müzik yapabilme becerisi kazandırma, işitme becerisini geliştirme, müzik kültürü oluşturma, müzik dilini kolay öğrenilebilir kılma gibi müzikal gelişim için gerekli temellere olan katkısına dikkat çekilmiş, farklı bakış açıları kazandırarak sağlam bir müzikal altyapı oluşturuyor olmasına vurgu yapılmıştır. Bu yöndeki bulguların alandaki diğer çalışmalarla da örtüşüyor olduğu görülmektedir. Örneğin Hunutlu'nun (2021) uygulama çalışmasındaki sonuçlarında, solfej yapma becerisini el işaretleriyle destekleyen P.s.P. programının hemen her derste solfej yapmaya olanak sağlayarak öğrencilerin işitilen sesi tekrar etme becerilerini geliştirdiği; son değerlendirmelerinde artış gösteren nicel verilere göre ise işitilen melodiyi tekrar etme becerilerinin de geliştiği yönünde bulgular elde edilmiştir. Mustul'un (2019) çalışmasında ise nota eğitimi ile birlikte müzikte var olan ritim, şarkı söyleme, çalma, fonomimi ile solfej, beste yapma, dinleme, işitme ve dikte konularının da aşamalı olarak içinde bulunduğu programın temel müzik ve nota eğitiminde kullanılabileceği değerlendirmelerinde bulunulmuştur. Büyükgönenç Polat'ın (2018) çalışmasında da P.s.P. okul öncesi müzik eğitiminde çocukların beste yapma, dinleme ve işitme dersleri ile işittikleri sesleri kitaplarında işaretlemek suretiyle dikte yazdıkları; bir yandan da akor kavramını henüz ilk ayın bitiminde öğrenip ilerleyen derslerde C, F ve G akorlarından oluşan sesleri zillerle çalmaya başladıkları belirtilmiştir. Programı yalnızca müzik eğitimi şeklinde nitelendirmektense, yaşamın içinde bulunan çoğu oyun, etkinlik ve özellikle hitap ettiği yaş aralığındaki çocukları ileri düzeyde geliştirici bir eğitim yöntemi olarak niteleyen Büyükgönenç Polat (2018), P.s.P. eğitim programının, çağın en iyi okul öncesi müzik eğitimi programı olarak göze çarptığını belirtmektedir.

4.2. Öneriler

- 1- Animasyon videolarındaki haftalık akış sırası düzeninde görülen eksikler üzerine akış ihtiyaca göre şekillendirilebilecek seçenekli sıralamayla verilebilir.
- 2- Eğitici materyallerden boomwhackerlar gibi alternatif çalgılara da ziller gibi kitaplarda ve videolarda sıkça yer verilmesi etkin kullanımı sağlayabilir.
- 3- Kitaplarda eksik bulunan boyama, eşleştirme, kesme yapıştırma gibi destekleyici etkinlikler her ünite için çoğaltılıp isteğe bağlı olarak ayrıca edinilebilir olması sağlanabilir.
- 4- Eğitici eğitimini çevrim içi olarak almak istemeyen katılımcılar için yüz yüze eğitim seçeneğinin de sunulması sağlanabilir.
- 5- Eğitici eğitiminde katılımcılara uygulama yapma olanağı gerçek ortamda sağlanamıyorsa yaratılacak bir simülasyonla katılımcılara uygulama sınıfı ortamı sağlanabilir.
- 6- Eğitici eğitiminde müzik eğitimcisi olmayan katılımcılar için eğitime hazırlık video paketleriyle ön hazırlık yapımları sağlanabilir.
- 7- Türkçe şarkıların ritimlerinin sadeleştirilmiş versiyonlarının da sisteme eklenip sayılarının çoğaltılması sağlanabilir.
- 8- Hiçbir müzik geçmişine sahip olmayan öğrenciler için programa aileleriyle birlikte hazırlanacakları ön öğrenme içerikleri üretilebilir ve bu içerikler ücretsiz olarak herkesin kullanımına açılarak ülkedeki müzik eğitimi için bir sosyal sorumluluk projesi gibi yürütülebilir.
- 9- Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak projeler geliştirilerek Prodigies Music programının genel müzik eğitimine dâhil edilmesi sağlanabilir.

10- Eğitim alan öğrenciler veya velilerin görüşleri doğrultusunda programın değerlendirileceği yeni araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akdağ, F. (2015). Çocukta beyin gelişimi ve erken müdahale . *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hsbf/issue/7893/103876>
- Altınok, R. (1998). *Kız meslek liseleri için müzik*. Esin Yayınevi
- Arslan, S. (2020). *Ortaokul müzik eğitiminde kullanılan etkili müzik öğretim yöntemlerinin öğrenci başarı düzeyine etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayın No.640113) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi].
- Bal, S. ve Artan, İ. (1995). *0-6 yaş çocuklarının müzik eğitimi aileler ve eğitimciler için rehber kitap seslerle tanışalım*. Ya-pa Yayınları.
- Barret, S.J., Schachter, R.E., Gilbert, D.,& Fuerst, M. (2022). Best Practices for Preschool Music Education: Supporting Music-Making Throughout the Day. *Early Childhood Education Journal* 50, 385–397 <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01155-8>
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 101 – 119.
- Büyükönenç Polat, B. (2018). Preschool prodigies ile erken dönem müzik eğitim. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(69), 34-42
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme . *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1.) <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6769/91088>
- Dalmışlı, F. (2013). *Müzik eğitiminde materyal geliştirme*. (Yayın No. 406985) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Dinç, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde müzik. *Balkan Müzik ve Sanat Dergisi*, 1(1), 15-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bmsd/issue/46351/583408>
- Ertekin, M. N. ve Küçükosmanoğlu, H. O. (2016) Müzik eğitiminde XX. yüzyıldaki öğretim yaklaşımlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3) 372.
- Gedikli, E. (2007). *Eğitim fakülteleri, sınıf öğretmenleri ve müzik öğretmenleri için okul öncesi müzik etkinlikleri eğitimi*. Ezgi Kitabevi.
- Hunutlu, M. (2021). *Preschool prodigies erken dönem müzik eğitimi programı kullanılarak ilköğrencilerinin temel müzik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi*. (Yayın No.664218) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi].
- İnceel, S. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ile Türkçe ve müzik dersleri akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 298606) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].

- Kabataş, M. (2017). Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 1-16 . DOI: 10.5578/amrj.57441
- Karacaoğlu, Ö. C. (2014) Eğitimi ve eğitimde program geliştirmeyi etkileyen gelişmelere genel bir bakış. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3, 91-109. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ufuksbedergi/issue/57452/814885>
- Keleşoğlu, S. ve Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşliğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 69-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/34696/383520>
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6. DOI: 10.5455/jmood.20130325011730
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi okul öncesi eğitim programı*. Anadolu Okul Yayınları.
- Morgül, M. (2006). *İlk çocuklukta müzik nasıl öğretilir okuyarak yaşayarak öğren*. (Geliştirilmiş 2. Baskı.). Kök Yayıncılık
- Mustul, M. (2019). *Preschool prodigies müzik eğitimi programı ve uygulanabilirliğine yönelik eğitimci görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi] den alınmıştır (563292)
- Tatlıdil, E. ve Günder Esgin, E. (2013). Küreselleşen değerlerin eğitim kurumları üzerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 259-277.
- Prodigiesturkey, (b.t.). *Prodigies music system*. <https://www.prodigiesturkey.com/katalog-2020-01.pdf> adresinden erişildi.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/34503/424695>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

1. Introduction

Prodigies Music, which started to be taught in America in 2010, is an international music education program applied in schools and music centers in many countries around the world. The program, which aims to provide basic music education has been applied in many educational institutions in Turkey since 2017 and has become a new music education approach that actively trains educators. The program first started education as a music education program prepared only for pre-school students under the name Preschool Prodigies (P.s.P). In the following years, it was updated with programs, each of which consists of levels specially prepared for the level of individuals aged between 1-13. Today, it offers a modern music education approach with a curriculum that addresses different age groups separately. Research has been conducted on the implementation of Prodigies Music both in international and national contexts. In Turkey, research has examined the different music learning experiences that the students experience in the light of the scope, purpose, processing and technological developments of Prodigies Music applications in preschool music lessons, in line with the views of the instructors who provide active education.

1.1. Aim of the Research

In the research, it was aimed to evaluate the Prodigies Music applications used in preschool music education courses in line with the opinions of expert teachers who were teaching music by this program.

1.2. Importance of the Research

It is seen that the skills acquired by the individual in pre-school music education have a crucial place in the further stages of music education. For this reason, the results of the research on Prodigies Music, which is believed to be a music education program suitable for current developments, will guide the effective implementation of this program. At the same time, this research is considered important because it is one of the few studies on this subject in Turkey.

2. Method

2.1. Research Model

The current study adopted a qualitative case study design.

2.2. Study Group

Simple random sampling method that is one of the random sampling methods, was used to determine the study group. 9 trainers, who were providing active training at the P.s.P. level in Turkey were involved in the study group of the research.

2.3. Data Collection Tool

To collect data, semi-structured interview technique was used. The semi-structured interview form consisting of seven open-ended questions was created by the researchers by taking expert opinion.

2.4. Data Collection and Analysis

The data were collected from nine teachers who were working at the preschools and were teaching music at Prodigies level. The semi-structured interviews were conducted by telephone and lasted approximately seven to 20 minutes. The obtained data were analyzed and interpreted by content analysis method. From the data obtained from the trainers, five themes, 13 sub-themes and 54 codes were reached and the codes and themes were tabulated.

In order to ensure the reliability of the research, the data were presented to the opinion of two field experts and consistency analysis was carried out. Consensus and differences of opinion were determined as a result of the research, and the reliability calculation formula was calculated using P (Consistency Percentage)=Na (The number of items coded the same in two forms)*100/Nt (Total number of items in one form). The agreement between the evaluations of the experts was 96.15%. Since this value is considered to be 70 or higher (Baş, 2014), it is concluded that the data analysis was reliable.

3. Conclusion and Recommendations

For the first research question the opinions of the participants on the appropriateness of the P.s.P. program objectives were received. In line with the teachers' opinions, it was seen that the program outputs allowed making music and provided permanent learning with plenty of repetition. It has also been noted that the program was far from rote learning.

They also stated that the distribution of objectives by weeks was unbalanced, and that it was difficult for those who did not have a musical background. In addition, it was determined that for some participants the acquisitions were appropriate for the age addressed, while others emphasized the need for pre-learning because it was difficult for children at the age thought to be addressed. Another participant stated that the program provided an opportunity when there is a need to stretch the time foreseen in the distribution of gains by weeks.

Opinions about the positive and negative aspects of the program were obtained from the participants for the second research question. In this respect, one third of the participants emphasized that the program provides opportunities for children to take an active role during the implementation. They also stated that the program was remarkable, memorable and appealed to more than one sense. Four participants also expressed that the program improves rhythmic perception. One third of the participants' positive opinion was that the language of the program was English and it contributed to the children's English language skills.

In the light of the findings obtained for the third research question, it was concluded that the participants found the materials required by the program in a variety and sufficient number. The fact that the bells, which are one of the materials of the program, were remarkable with their colours and could easily produce sounds, while the boomwhackers, one of the alternative instruments of the program, was negatively evaluated. While the animation videos were found to be entertaining and catchy, it was stated that there were deficiencies in the weekly flow order of the videos. The participants found the supporting activities in the books such as colouring, matching, cutting and sticking insufficient and they added that the number of the supporting materials should be increased. In addition, the opinions that these activities were very beneficial in reinforcing the achievements of the students were in the majority. Moreover, the high cost of materials was evaluated as a negative situation in the study, and it was noted that this situation reduced the accessibility of the program.

In line with the data obtained from the participants regarding the trainer's training it was determined that the majority of the participants stated that the trainer training should be face-to-face. The participants, who drew attention to the inefficiency of online education and the positive aspects of face-to-face education, stated that they found the program's contribution sufficient to pre-school music instructors such as music teachers and pre-school teachers. However, there were also participants who stated that the situation of achieving success in those who are not music educators was insufficient. The fact that the participants were not given the opportunity to practice during the training was considered as another negative situation. In addition, the methods of selecting the participants for trainer training and the fact that each applicant can receive the training have been criticized. The fact that the support to the participants who were entitled to receive a certificate continued after the training was another topic that was considered sufficient by the participants.

In the light of the findings obtained from the participants about the program's Turkish songs were that the children found the Turkish songs enjoyable and the melodies familiar. For them it was positive situation to have content in the mother tongue. Also it was underlined that the program's language being English was beneficial in multinational classes.

For the sixth research question, the results regarding the achievement of instrument education goals at the P.s.P. level are as follows; It has been emphasized that it was possible for children aged 5 and under to achieve the goals of a lower level, the playtime Prodigies level, rather than P.s.P. level. There were also participants who expressed a negative opinion due to the distracting effect of animations and colors. They also criticized the fact that the only clef that was used was treble clef. However, the point where most of the participants shared was that the program easily and permanently prepared the theoretical infrastructure during the realization of the instrument goals. According to the general participant opinions, it can be said that the Preschool level forms the basis for the Ukulele prodigies, Recorder Prodigies and Piano Prodigies levels within the scope of the Prodigies Music program.

In the light of the findings obtained for the seventh research question, it was determined that all of the participants expressed a positive opinion about the program's preparing feature of students for general music education. In the opinions, attention was drawn to the contribution of the program to the necessary foundations for musical development, such as gaining the ability to make group music, developing musical hearing skills, creating a musical culture, and making the music language easy to learn. In addition, it was emphasized that it creates a solid musical infrastructure by gaining different perspectives.

As a result of the current study, the following implications for teaching can be made to enhance the learning experience and make music education more accessible and effective:

1. Animation videos can be improved by providing an optional flow order that can be customized according to needs.
2. The use of alternative educational instruments like boomwhackers and cymbals can be increased in books and videos for effective learning.
3. Supporting activities such as coloring, matching, cutting, and pasting can be included in each unit of the books.
4. An option for face-to-face training can be offered for those who prefer it over online training.
5. A simulation-based application class environment can be provided if real environment practice is not possible during the training of trainers.
6. Training preparation video packages can be provided for participants who are not music educators in the training of trainers.

7. Simplified versions of Turkish song rhythms can be added to the program.
8. Pre-learning content can be produced for students without a musical background and their families and made available for free as a social responsibility project for music education.
9. Joint projects with the Ministry of National Education can be developed to include the Prodigies Music program in general music education.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunca 28.04.2023 tarihinde yapılan 2023-04 sayılı oturumda alınan 48 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayının ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar %70, ikinci yazar %30 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Yayına kabul edilen ve yukarıda başlığı, yazarları, yayın etiği beyanı ve katkı oranı gibi bilgilerin bulunduğu makale, alan editörü olarak görev yaptığım dergide yayına kabul edilmiştir. Ancak tüm süreçlerin dergi baş editörlüğü tarafından yürütülmüş olduğunu ve sürece sadece ikinci isim yazar olarak müdahil olduğumu beyan ederim. Yazarlar olarak çalışma kapsamında raporlanan araştırmada sonuçlarda ya da görüşlerde dolaylı/dolaysız herhangi mali çıkar ya da bağlantı olmadığı, çıkar çatışması yaşanmadığını ve yanlılık bulunmadığını beyan ederiz.



Eğitimin Sessiz Paydaşları Olarak Okul Yardımcı Personeli: Kimler ve Yaptıkları İş Nasıl Algılanıyor?

Auxiliary School Personnel as Silent Stakeholders of Education: Who Are They and How Are Their Works Perceived?

Yücel KABAPINAR

Prof. Dr. ◆ Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü ◆
ykabapinar@marmara.edu.tr ◆ ORCID: 0000-0001-6039-0096

Banu MOÇOŞOĞLU

Doktora Öğrencisi ◆ Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ◆ banumocosoglu@gmail.com
◆ ORCID: 0000-0001-7416-396X

İbrahim BAŞTUĞ

Doktora Öğrencisi ◆ Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ◆
ibrahimbastug@marun.edu.tr ◆ ORCID: 0009-0007-7710-881X

Özlem TUNCER ŞENER

Doktora Öğrencisi ◆ Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ◆
ozlemtuncer@marun.edu.tr ◆ ORCID: 0000-0003-2505-6265

Özet

Bu araştırma, eğitimin sessiz paydaşları olarak görülen okul yardımcı personelinin okuldaki anlam ve önemi, yaşadıkları güçlükler, beklentileri gibi konuların paydaşlar (öğretmen/yöneticiler ve öğrenciler) tarafından nasıl algılandığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Araştırmada, ölçüt örnekleme yöntemine göre ilkokullarda görev yapan 37 yardımcı personel, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile ise 16 öğretmen/yönetici ve 15 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Katılımcılara araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu verilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülen araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde, yardımcı personelin anlam ve önemine ilişkin olumlu ifadelerin yer aldığı, görevlerini yerine getirirken birçok güçlük yaşadıkları, yardımcı personelin özlük haklarının iyileştirilmesi, takdir edilmesi, temizliğe okul paydaşlarıncı önem verilmesi gibi konularda beklentilerinin olduğu, olumsuz anılarının olumlu anılara göre daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın son kısmında araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulayıcılara dönük öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim paydaşları, hizmetli, ilkokul, okul yardımcı personeli, yardımcı hizmetler

Abstract

This research was carried out to examine how the auxiliary school personnel, who are seen as silent stakeholders of education, perceive the issues such as the meaning and importance of them, the difficulties they experience and their expectations of the stakeholders (teacher/administrators and students). The research was carried out according to the case study pattern, which is one of the qualitative research models. In the research, 37 auxiliary school personnel working in primary schools were included as participants according to the criterion sampling method, and 16 teachers/administrators and 15 students were included as participants using the easily accessible situation sampling method. A structured interview form was prepared by the researchers and given to the participants. The data obtained from the current research was

received on a voluntary basis. It was analyzed using content analysis and descriptive analysis methods. The results are presented in tables. When the results are examined, it has been concluded that there are positive statements about the meaning and importance of being an auxiliary personnel, that they have many difficult while fulfilling their duties, that the auxiliary personnel have expectations about the improvement and appreciation of their rights, that the cleanliness is considered to be an important duty of this personnel by the stakeholders, and that the auxiliary personnel have negative memories more than positive ones. In the last part of the research, suggestions were made for researchers and practitioners based on the research results.

Keywords: Education stakeholders, servant, primary school, auxiliary school personnel, auxiliary services

1. Giriş

Toplumlar eğitimi; vatandaşlık bilincini oluşturmak, ortak kültürün aktarımını sağlamak, gerekli bilgi, beceri ve değerlerin edinilmesini gerçekleştirmek amacıyla “okul” aracılığıyla kurumlaştırmıştır (Fidan, 2012). Okul, formal ve informal eğitim açısından zengin iletişim ortamı sunmaktadır (Ünver, 2019). Bu sebeple okuldaki tüm paydaşlar okulun amacına hizmet etme açısından önemli görülmektedir.

Türk eğitim sistemi 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’na göre örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölüme ayrılmaktadır. Örgün eğitimde okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları yer almaktadır. Bu geniş işleyiş düzeninde görev ve görev tanımlarının belirgin olması açısından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) teşkilat ve görevleri, Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı 1 No’lu Kararnamesinin 11. bölümünde açıklanmıştır (Resmî Gazete, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatı; merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı olmak üzere üç bölüme ayrılarak görev ve yetkileri belirtilmiştir (Resmî Gazete, 2018/30474). İlgili kararname ile Millî Eğitim Bakanlığına taşra teşkilatı kurma, görev ve yetkilerini belirleme yetkisi vermiştir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde okullarda görev yapan personelin görev ve sorumlulukları belirtilmiştir (MEB, 2014). Buna göre okullar; okul müdürü, müdür yardımcısı, müdür yetkili öğretmen, öğretmen, destek eğitim personeli, uzman ve usta öğreticiler, belletici öğretmen ve diğer personelden oluşmaktadır. Yardımcı personelin istihdam, görev ve sorumlulukları da bu yasal mevzuatta belirtilmektedir.

Okullarda eğitimci olmayan personel olarak belirtilen görevliler okulun bakım onarım işlerini yapan, kütüphanede görev alan, teknik konularla ilgili hizmetleri yürüten kişilerdir (Demir, 2013; Ünver, 2019). Belirtilen görev tanımı ile ilgili 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 36. maddesinde “Yardımcı Hizmetler Sınıfı” ifadesi kullanılmıştır (Resmî Gazete, 1965):

Yardımcı hizmetler sınıfı, kurumlarda her türlü yazı ve dosya dağıtmak ve toplamak, müracaat sahiplerini karşılamak ve yol göstermek; hizmet yerlerini temizleme, aydınlatma ve ısıtma işlerinde çalışmak veya basit iklim rasatlarını yapmak; ilaçlama yapmak veya yaptırmak veya tedavi kurumlarında hastaların ve hastanelerin temizliği ve basit bakımı ile ilgili hizmetleri yapmak veya kurumlarda koruma ve muhafaza hizmetleri gibi ana hizmetlere yardımcı mahiyetteki görevlerde her kurumun özel bünyesine göre ve yine bu mahiyette olmak üzere ihdasına lüzum gördüğü yardımcı hizmetleri ifa ile görevli bulunanlardan 4’üncü maddenin (D) bendinde tanımlananların dışında kalanları kapsar. (s. 4187)

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği 94. maddesinin 1. fıkrasının “ç” bendinde “Temizlik hizmetlerini yürütmek üzere hizmetli” (MEB, 2013), ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 50. maddesinin 1. fıkrasının “ç” bendinde, “Temizlik hizmetlerini yürütmek üzere hizmetli” istihdamının yapıldığı görülmektedir (MEB, 2014). Okullarda kadrolu olarak görev yapan yardımcı personelin görev ve sorumlulukları ilgili yasa ve yönetmelikler çerçevesinde okul müdürlüğünce belirlenir.

Ayrıca okullarda okul aile birlikleri yasal yetkileri ve görevleri çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği 6. maddesi 1. fıkrasının “d” bendi gereği hizmet alımı yoluyla yardımcı personel de çalıştırılabilmektedir (MEB, 2012). Bu tür istihdam yoluyla çalıştırılan yardımcı personel, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun ilgili maddesinin, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin (ayrıca Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliklerinin) ilgili maddelerinde yer alan yardımcı personel görev ve sorumlulukları çerçevesinde okul idarelerince görev ve sorumlulukları belirlenerek çalıştırılmaktadır. Bu istihdam türlerinin dışında Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) hizmet alımı yoluyla da “Toplum Yararına Çalışma Programı” kapsamında okullarda bir eğitim öğretim yılı süresince yardımcı personel görevlendirilmektedir. Çalıştırılacak personelin özlük ve sosyal hakları İŞKUR tarafından karşılanmakta, görev ve sorumlulukları İŞKUR tarafından belirlenerek sözleşme yapılmakta ve okullarda görev yapmaları sağlanmaktadır. Sonuç olarak, günümüzde okul yardımcı personelin dört farklı şekilde istihdam türü bulunmaktadır.

Yasa ve yönetmeliklerde belirtildiği üzere, yardımcı personel, sağlıklı ve güvenli bir eğitim ortamının oluşturulmasında önemli bir role sahiptir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin nitelikli şekilde yürütülmesi için temizlik, aydınlatma, ısıtma ve onarım gibi çalışmalar yardımcı personel tarafından yapılmaktadır. Yardımcı personelin görev tanımı göz önüne alındığında eğitim ve öğretimin vazgeçilemez bir parçası olduğu görülmektedir. Özellikle insan sağlığı açısından bakıldığında okulun temizlenmesi, sürekli sağlıklı bir ortamın sağlanması yardımcı personele bağlıdır (Yavuz, 2011). Yardımcı personel doğrudan eğitim sürecine dâhil olmasa da dolaylı olarak eğitimi öğretimi etkilemektedir. Okuldaki eğitim ve öğretim etkinliklerinin düzenlenmesine ve yürütülmesine yardımcı olmaktadır (Toprakçı ve Altunay, 2017). Yukarıdaki açıklamalar ve yasal mevzuat hükümleri göz önüne alındığında yardımcı personel eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimli ve sorunsuz devam edebilmesi açısından büyük öneme sahip olduğu görülmektedir.

Alan yazında, okul yardımcı personeli ile ilgili görece az çalışma yer almaktadır. Oysa okul yardımcı personelinin okul saatleri boyunca görev yapıyor olması sebebiyle öğrenciler üzerinde öğretmenler kadar etkili olduğuna dikkat çeken araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Reed ve Salazar, 1998). Bununla birlikte, temizlik konusunda okulda yapılan/yapılmayan tüm çalışmaların sağlık ve ardından da eğitim öğretim adına özellikle de ilköğretim seviyesinde çok önemli olduğu da araştırmalarda belirtilmiştir (Ünver, 2019). Bu önem dâhilinde, okullardaki örgütsel iletişime yönelik görüşlerin incelenmesi amacıyla yürütülen bir araştırmada, okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının yanında eğitim paydaşlarından biri olan okul yardımcı personelin görüşlerine de başvurulmuştur (Eryılmaz-Ballı ve Önen, 2019). Bir başka araştırmada, okul yardımcı personelinin öğrencilerin duyuşsal gelişimine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmış ve örtük program çerçevesinde öğrencilerin duyuşsal gelişimine yardımcı personelin etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demir, 2013). Bu sonuçlara göre; okul yardımcı personeli hem okulun fiziki ihtiyaçlarını karşılamakta hem de öğrencilerle etkileşimlerinden dolayı öğrencileri duyuşsal açıdan olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Demir, 2013).

Okul yardımcı personelinin araştırmalara konu edildiği çalışmalar incelendiğinde, okul çalışanlarına uygulanan şiddetin çalışanlar üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmada yardımcı personelin de görüşlerine yer verildiği görülmektedir (Arslan ve Toprakçı, 2021). Benzer şekilde ilköğretimde okulun değeri, varlık sebebi ve geleceği ile ilgili yapılan çalışmada yardımcı personelin de bu konudaki görüşlerine başvurulmuştur (Yalçın, 2013). Okul yöneticilerinin, okul yardımcı personelinin memnun olma durumunu ve beklentilerini incelemek için yürütülen çalışmada yöneticilerin olumlu/olumsuz birçok durumu ifade ettikleri görülmüştür (Ünver, 2019).

Yönetici ve öğretmenlerin yardımcı personel konusundaki memnuniyetlerini inceleyen çalışmalar ile (Demirel, 2018; Kayıkçı, vd., 2018) okul öncesi eğitim kurumlarındaki yardımcı personelin rollerine dair okul yöneticileriyle görüşmeler gerçekleştirmişlerdir (Köse vd., 2018). Yapılan araştırmalar, okullarda yardımcı personelinin farklı açılardan önemini ortaya koymaktadır. Ancak alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, sayıca daha az çalışmada okul yardımcı personelinin araştırmaların öznesi durumunda oldukları görülmektedir. Okul yardımcı personelinin iş doyum düzeyleri ile ilgili çalışma yürüterek (Sabancı vd., 2017), ilköğretimde yardımcı personelin çalışma koşulları ile ilgili çeşitli incelemeler yaparak (Yavuz, 2011), okul yardımcı personeli okulun insan kaynağı ögesi olarak görüp araştırmanın öznesi konumunda personelin anılarını inceleyerek (Toprakçı ve Altunay, 2017) alan yazına katkılarda bulunan çalışmalar mevcuttur. Bu araştırma ise ilkokullarda görev yapan yardımcı personelin, kendisi ve diğer okul paydaşları olan öğretmen/yönetici, öğrencilerin gözünden nasıl algılandıklarına ilişkin görüşleri ortaya koymasından önemli görülmektedir. Bu bağlamda, doğrudan yardımcı personelin görüşlerine başvurmak suretiyle ilkokullardaki yardımcı personelin anlamını ve önemini anlaşılmaması açısından alan yazındaki boşluğu doldurmada önemli katkısının olacağı düşünülmektedir. Belirtilen bu önemin gereğini yapmak adına aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. İllkokullarda görev yapan okul yardımcı personelin anlam ve önemine ilişkin yardımcı personel, öğretmen/yönetici ve öğrencilerin algıları nasıldır?
2. Yardımcı personel, öğretmen/yönetici ve öğrencilere göre ilkokullarda görev yapan okul yardımcı personelinin görevlerini yerine getirirken yaşadıkları (varsa) güçlükler nelerdir?
3. İllkokullarda görev yapan okul yardımcı personelinin görevleri ile ilgili öğretmen/yönetici ve öğrencilerden beklentileri nelerdir?
4. İllkokullarda görev yapan okul yardımcı personelin ve diğer paydaşların anılar bağlamında birbirlerine yönelik algıları nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseninin türlerinden ise iç içe geçmiş tek durum deseni ile çalışma yürütülmüştür. İç içe geçmiş tek durum deseninde amaç; tek bir durum içinde birden fazla alt analiz birimi ile araştırma sürecini yürütmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ele alınan bir durum, durumu ilgilendiren alt tabaka veya birimler aracılığıyla incelenmektedir. Bu çalışma, okul yardımcı personelinin okuldaki anlam ve önemine ilişkin algıların belirlenmesine yönelik yardımcı personel, öğretmen/yönetici ve öğrenciler ile yürütülmesi sebebiyle iç içe geçmiş tek durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Okul yardımcı personelinin anlamlandırılması durumu, bütüncül bir yaklaşımla (Creswell, 2021) ele alınmaya çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın yöntemine ve amacına uygun olarak araştırmadaki katılımcılar okul yardımcı personeli, öğretmenler, yöneticiler ve öğrencilerden oluşmaktadır. Okul yardımcı personeli amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi; bir durum hakkında derinlemesine çalışmayı amaçlamaktadır. Belirlenen durumdaki olgu ve olaylar hakkında zengin bilgiye ulaşmayı ve bunları açıklamayı mümkün kılmaktadır (Patton, 1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Katılımcıların belirlenmesinde okul ortamını gözlemlemesi, beklenti ve önerilerinin oluşması, kendi anlam ve önemine dair görüşlerinin oluşmuş olması için en az bir eğitim öğretim yılı okullarda görev yapmış olma ölçütü belirlenmiştir. Bu sebeple amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi; araştırmacının, daha önce belirlenmiş ölçütlerden faydalandığı veya kendi amaçları doğrultusunda belirlediği ölçütleri kullandığı yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Belirlenen ölçüt örnekleme çerçevesinde araştırmaya devlet ve özel ilkokullarda görevli 37 yardımcı personel katılmıştır. Bu katılımcıların 33'ü kadın ve 4'ü ise erkektir. Yardımcı personel ise YP1, YP2, YP3 ... şeklinde kodlanarak tablolarda gösterilmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerden oluşan çalışma grubunun belirlenmesinde ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmaya hız ve pratiklik sağlanması açısından araştırmacıların ulaşım kolaylığının ön planda olması durumu bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda araştırmaya 12 öğretmen (10 kadın, 2 erkek) ve 4 yönetici (1 kadın, 3 erkek) dâhil olmuştur. Öğretmenler/yöneticiler Ö1, Ö2, Ö3 ... olarak kodlanarak tabloda gösterilmiştir.

Araştırmada yer alan katılımcılardan öğrencilerin belirlenmesinde de kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Ele alınan durumun farklı açılardan gözlemlenmesi ve veri çeşitliliğinin sağlanması için araştırmacıların bulunduğu özel ve devlet okulundaki 3. ve 4. sınıf öğrencilerine okul yardımcı personelinin anlam ve önemine ilişkin algılarına dair resim çizmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda 15 öğrencinin (9 kız, 6 erkek) çizdiği resim içerisinden bulguları destekleyen veya paralellik gösteren resimler ÖC1, ÖC2, ÖC3 ... şeklinde kodlanarak tabloların altlarında yorumlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul yardımcı personeline, öğretmenlere/yöneticilere ve öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve ayrı ayrı anket formu uygulanmıştır. Araştırmanın amacı ve alt problemlerini kapsayacak nitelikte olan anket formu soruları hazırlanarak uzman görüşü alınmış, iki katılımcı ile pilot uygulama yapılmıştır. Soruların anlaşılabilirliği ve amaca hizmetinde sorun yaşanmadığı konusunda görüş birliğine varılarak uygulamaya geçilmiştir.

Sorular oluşturulurken benzerlik/farklılıkların ortaya konulabilmesi adına araştırmanın amacı doğrultusunda yardımcı personel, öğretmen/yönetici ve öğrenciler için ortak temada soruların hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Örneğin yardımcı personel için hazırlanan ankette "Size göre okul yardımcı personeli olarak sizler okulunuz için ne/neler ifade ediyorsunuz?" sorusu yer alırken öğretmenler/yöneticiler için hazırlanan ankette "Size göre hizmetliler okulunuz için ne/neler ifade etmektedir?" sorusu bulunmaktadır. Veri toplama araçları bu amaç çerçevesinde hazırlanan dört sorudan oluşan anketlerdir. Öğrencilerden ise yardımcı personel ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eden resim çizmeleri istenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde ilişkilendirilmesi ve yorumlanması sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğrencilerin çizdikleri resimlerdeki açıklamaları ise betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde, öğrencilerin resimlerdeki açıklamalarından çıkarımlar yapılmış, neden-sonuç ilişkisi sunularak yorumlamalara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacılar her soruya verilen yanıtlar için kategoriler oluşturmuş ve varsa temalara ayrılmıştır. Kategoriler ve temalar araştırmacıların birbirlerini ikna edecek argümanlar belirlenerek görüş birliğine göre oluşturulmuştur.

Araştırmanın alt problemlerine göre ortaya çıkan başlıklar “okul işlerine ilişkin”, “duygulara ilişkin” gibi temalarda; temizlik ve düzen sorumlusu, okulun kalbi/olmazsa olmazı gibi tanımlamalar ile de kategorilerde isimlendirilmiştir. Ardından ifadelerin kullanılma sıklıkları belirlenerek sayısallaştırılmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada, geçerlik ve güvenirliliği güçlendirmek adına çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Kullanılan yöntem ve araştırma aşamaları ifade edilmiş, verilerin toplanması, araştırmacı rolü detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Bununla birlikte veriler araştırmacılar tarafından saklanmış, bulguların sonuçları katılımcıların teyidi ile rapor olarak hazırlanmıştır. Verilerin analizinde, araştırmacılar görüş birliğine ulaşana kadar sonuçlar tartışılmış, tema ve kategoriler bu tartışma sonuçları doğrultusunda tablolar halinde sunulmuştur. Soruların anlaşılır olması adına uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan soruların dil açısından yeterliğinin belirlenmesi amacıyla 2 yardımcı personel, 2 öğretmen/yönetici ve 1 öğrenci ile pilot uygulamalar yapılmıştır. Bununla birlikte verilerin baskı altında alınmamış olması adına yardımcı personel ile yapılan görüşmeler ve görüşme sonuçlarının kimseyle paylaşılmayacağı katılımcılara açıklanmıştır. Verilere ayrıntılı ve amaca uygun bir şekilde bulgular kısmında yer verilmiştir. Görüşme formlarındaki katılımcıların el yazısı ile yazılmış olan tarama örneklerine yer verilerek güvenirlilik artırılmaya çalışılmıştır.

2.6. Etik

Bu çalışma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulunda 23.05.2023 tarihli 05-09 toplantısında alınan onay kararı ile etik ilkelere uygun bir şekilde yürütülmüştür. Araştırma süreci boyunca etik konulara önemli ölçüde dikkat edilmiştir. Katılımcıların gönüllü ve istekli olarak araştırmaya katılmasına özen gösterilerek gerekli izinler alınmıştır.

3. Bulgular

3.1. İlkokullarda Görev Yapan Okul Yardımcı Personelinin Eğitim Paydaşları Arasındaki (Yardımcı Personel, Öğretmen/Yönetici, Öğrenci) Anlam ve Önemine Dair Algılar Nelerdir?

3.1.1. Okul Yardımcı Personelinin Görüşleri

Katılımcılara “Size göre okul yardımcı personeli olarak sizler okulunuz için ne/neler ifade ediyorsunuz? Görev ve sorumluluklarınızı düşünerek detaylarıyla yazınız” sorusu sorulmuş, bu soru çerçevesinde görüşleri alınmıştır. Elde edilen görüşler analiz edilerek kategoriler belirlenmiştir. Bunun ardından kategoriler belirli temalar altında yeniden sınıflandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1’de okul yardımcı personelinin görüşleri doğrultusunda okulda ne ifade ettiklerine dair görüşleri “okula işlerine ilişkin anlamlar” (f=52) ve “duygulara ilişkin anlamlar” (f=15) olmak üzere iki farklı temada toplanmıştır. Okul yardımcı personelinin görev ve sorumlulukları doğrultusunda kendi anlam ve önemlerinin daha çok okul işlerine ilişkin olduğunu ifade etmektedirler. “Okul işlerine ilişkin” temasında ise en fazla “temizlik ve düzen sorumlusu” (f=29), “okulun olmazsa olmazı” (f=10), “her işe koşturan kişi” (f=3), “eğitimin destekçileri” (f=3), “Okulun bel kemiği/eli kolu” (f=2) şeklinde ifadelerin olduğu görülmektedir. “Duygulara ilişkin anlamlar” temasında en fazla “okul için önemli ve değerli olan kişi” (f=5) “Çocuklarla ve öğretmenlerle iletişimi iyi olan kişi” (f=3), “Sıfatla ifade etme (Fedakâr, çok şey, hoşgörülü, güler yüzlü)” (f=3) şeklinde ifadelerin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 1. Okul Yardımcı Personelinin Okuldaki Anlam ve Önemlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Katılımcıların görüşleri (n=37)	f
Okul işlerine ilişkin	Temizlik ve düzen sorumlusu	29
	Okulun olmazsa olmazı	10
	Her işe koşturan kişi	3
	Eğitimin destekçileri	3
	Okulun bel kemiği/eli kolu	2
	Güvenlik sorumlusu	1
	İşine dört elle sarılan kişi	1
	Hareket eden sistemin küçük bir çarkı	1
	Okulu temsil eden kişi	1
	Çocukları ailelerine teslim eden/alan kişi	1
	Toplam	52
Duygulara ilişkin	Okul için önemli ve değerli olan kişi	5
	Çocuklarla ve öğretmenlerle iletişimi iyi olan kişi	3
	Sıfatla ifade etme (fedakâr, çok şey, hoşgörülü, güler yüzlü)	3
	Her fırsatta çocukları düşünen kişi	1
	Varlığı bir şey ifade etmeyen, yokluğu hissedilen kişi	1
	Öğretmenlerle eşdeğer önemdeki kişi	1
	Değer verilen kişiye benzetme (anne, abla, arkadaş)	1
	Toplam	15
Genel Toplam	67	

Okul işlerine ve duygularına ilişkin temasını temsil eden YP2, YP4 ve YP13'ün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

YP2

Bizler bence okulun bel kemiğiyiz. Personel olmazsa işler hep aksar.

YP4

Size göre okul yardımcı personelinin sorumluluklarını düşünerek detaylarıyla yazınız.
 —Varlığımızda pek bir şey ifade etmiyoruz gibi yokluğumuzda anlaşılır herhalde.
 —Görev ve sorumluluklarımız gün içinde kontrol ve takip gibi gıkısta temizlik yapıyoruz. Bunu yaparken her fırsatta çocukları düşünürüz. Onlara zarar gelmeyecek şekilde aman kaymasınlar, düşmesinler, mikrop kapmasınlar, hastalanmasınlar. Netice de bizim de çocuklarımızın varlığını düşünürüz. Varsa nelerdir? Lütfen detaylarıyla yazınız.

YP13

Hizmetli olarak öncelikle temsilcinin önemi ve çocuklar için temiz bir okul hem Anne hem abla hemde kalırsın. Çocuklarımızın çekinmeden sorunlarını anlatacakları bir arkadaş. bazende ilk yardımına koşan bir abla gibiyiz.

Katılımcılara yöneltilen “Size göre okul yardımcı personeli olarak sizler okulunuz için ne/neler ifade ediyorsunuz? Görev ve sorumluluklarınızı düşünerek detaylarıyla yazınız.” sorusuna YP2, “Okulun bel kemiğiyiz.” diyerek okuldaki işlerin düzenli ve sorunsuz bir şekilde yürüyebilmesi için kendilerinin ne kadar önemli olduğunu belirtmektedir. YP4 ise, her iki tema için de görüş bildirmiştir. Buna göre okullardaki personelin varlığının önemsenmese de yokluğunun önemli görüldüğüne dair bir çıkarım söz konusudur. Okulun temizlik ve düzen gibi işlerini yaparken bir yandan da çocukları önemsediklerine, onlara zarar gelmemesi adına özverili davrandıklarına dikkat çekmiştir. “Neticede bizim de çocuklarımız var.” diyerek öğrencilerle empatik bağ kurduğu da anlaşılmaktadır. YP13, okul işlerine ilişkin temizliğe önem verdiğini belirtirken çocuklar için temizliğin önemli olduğunu belirtmiştir. Duygulara ilişkin ifadelerde bulunan YP13, okuldaki anlam ve önemine ilişkin “anne, sorunları dinleyen bir arkadaş, ilk yardıma koşan bir abla” benzetmelerinde bulunmuştur. Bu kapsamda mesleğinin kutsallığına ve duygusal bağına vurgu yaptığı çocuklar için anlam ve öneminin fazla olduğunu belirttiği görülmektedir.

3.1.2. Öğretmen/Yöneticilerin Görüşleri

Tablo 2’de öğretmen/yönetici görüşlerine göre okul yardımcı personelin anlam ve önemine dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen/Yönetici Görüşlerine Göre Okul Yardımcı Personelinin Anlam ve Önemi

Katılımcıların Görüşleri (n=16)	f
Temizlik ve düzeni/ bakım onarım işlerini sağlayan kişi	11
Okulun demirbaşları/kalbi/olmazsa olmazları/eli ayağı/vazgeçilmezi	11
Okulun işleyişinde ve eğitim öğretim ortamının hazırlanmasında önemli olan kişi	4
Okulun aksayan yönünü ortadan kaldıran kişi	3
Çocuklara anne-baba şefkatiyle yaklaşan/çocukları emanet ettiğimiz kişi	1
Okulun saygınlığını artıran kişi	1
Okulun, bir saatin dişlileri gibi işlemlerini sağlayan kişi	1
Sorumlulukları az, görevleri basit olan kişi	1
Toplam	33

Tablo 2’de, öğretmen ve yöneticilere yöneltilen “Size göre hizmetliler okulunuz için ne/neler ifade etmektedir? Hizmetlilerin görev ve sorumluluklarını düşünerek detaylarıyla yazınız” sorusuna verilen yanıtların analizi yer almaktadır. Öğretmen ve yöneticiler için okul yardımcı personeli okulda “temizlik ve düzeni/bakım onarım işlerini sağlayan kişi” (f=11), “okulun demirbaşları/kalbi/olmazsa olmazları/eli ayağı/vazgeçilmezi” (f=11), “okulun işleyişinde ve eğitim öğretim ortamının hazırlanmasında önemli olan kişi” (f=4), “okulun aksayan yönünü ortadan kaldıran kişi” (f=3), “çocuklara anne-baba şefkatiyle yaklaşan/çocukları emanet ettiğimiz kişi” (f=1) olarak nitelendirilmişlerdir. Bu görüşler, okul yardımcı personelinin kendi anlam ve önemlerine ilişkin ifadeleri ile de benzerlik göstermektedir. Birden fazla kategori hakkında görüşler bildiren Ö4 ve Ö8’in ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Katılımcılardan Ö4, yardımcı personelin okul için ne kadar önemli olduğundan bahsederken “demirbaşları, olmazsa olmazları” diyerek açıklamada bulunmuştur. Yardımcıların sadece temizlikten sorumlu eleman olmadığına, anne-baba şefkatiyle öğrencilere yaklaştıklarına ve güven tazelediklerine dikkat çeken Ö4 “Görevlerinin bilincinde olan yardımcıları” şeklinde vurgu yapmaktadır. Bu durumda her yardımcı personel için böyle bir yorum yapmadığı anlaşılmaktadır.

Ö4

Bence demir başları. Olmazsa olmazken. Görevlerinin bitiminde olan (hizmetli) yardımcılarımız en az birer kadar öğrencilerimizi tanıyor ve ilgileniyorlar. Bazen bir baba sefkatini bazen de anne sefkatıyla çocuklarımızla yaklaşmaları her iki tarafın da güven tazeliyor. Hâl böyle olunca görevimiz arkada kalmadık öğrencilerimizi emanet edebiliyoruz. Yani onlar bizim için sadece temizlikten sorumlu elemanlarımız değiller.

Ö8

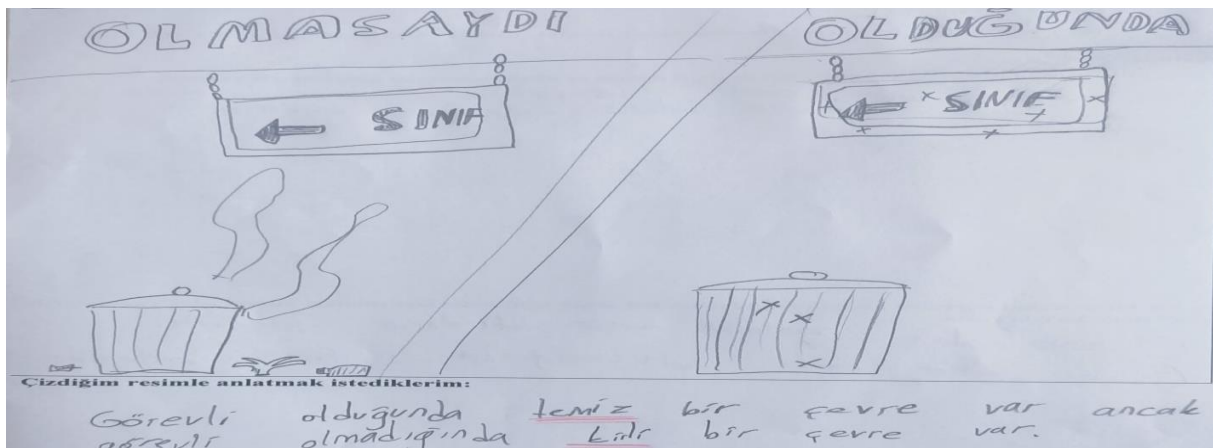
Destek görevlileri olarak düşünülüyor. Fakat okulda ki eğitimin devamlılığı için çok önemli görevleri var. Bütün temizlik olmak üzere. Okulun temizliği eğitim için çok önemli. Sağlıklı bir eğitim yapılabilmesi için yaşam alanlarının temiz olması gerekiyor. Sınıflar, lavabolar, koridorlar ve bahçe gibi. Yaşam alanlarının temizliği yeterince ve düzenli olarak yapılmazsa, çalışan ve öğrencilerin sağlığı bozulur ve temiz olmayan bir ortam eğitimi olumsuz etkiler. İkinci olarak tamirat, tadilat işlerinde hizmetliler tarafından daha kısa sürede yapılabiliyor. Kısacası hizmetliler okulun eli ayağı oluyorlar. Onlar olmadan eğitim ortamı tam hazır hale gelmez.

Ö8 tarafından ifade edilenlere bakıldığında, yardımcı personelin “destek görevlileri” olarak görüldüğü, okuldaki eğitim öğretimin devamlılığı için de öneme sahip olduğu vurgusu bulunmaktadır. Okulda sağlıklı bir eğitim öğretim faaliyetlerinin olması için temizlik görevinde, bakım onarım görevlerinde yardımcı personelin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte “Kısacası hizmetliler okulun eli ayağı oluyorlar” diyerek yardımcı personelin okul ortamını hazır hale getirmede ne kadar önemli olduğu ifade edilmek istenmiştir.

3.1.3. Öğrencilerin Görüşleri

Öğrencilere yönetilen sorularda okul yardımcı personelin anlam ve önemine ilişkin resim çizmeleri istenmiştir. ÖC2’ye ait resim aşağıda gösterilmiştir.

ÖC2



ÖC2, çizdiği resimde bir sınıflandırma yapmış ve okulda yardımcı personel olmasaydı/olsaydı şeklinde iki durumu göz önünde bulundurarak resim çizmiştir. Buna göre görevli olmadığında her yer kirli iken; görevli olduğunda temiz bir çevrenin olduğuna dikkat çekmiştir. Benzer şekilde okul yardımcı personeline kendi anlam ve önemlerine ilişkin soru sorulduğunda en yüksek frekans olan “temizlik ve düzen sorumlusu” tanımı yer almıştır. Öğretmen/yöneticilerin bu kapsamda verdikleri yanıt incelendiğinde ise okul yardımcı personelinin “Temizlik ve düzeni/ bakım onarım işlerini sağlayan kişi” olduğu en fazla ifade edilen kategori olmuştur. Bu açıdan bakıldığında okul yardımcı personelinin katılımcılar tarafından genel olarak temizlik ve düzen gibi görevlerinin olduğu, eksikliklerinde bu işlerin aksayacağı algısının ön planda olduğu düşünülmektedir.

3.2. Yardımcı Personel, Öğretmen/Yönetici ve Öğrencilere Göre İlkokullarda Görev Yapan Okul Yardımcı Personelinin Görevlerini Yerine Getirirken Yaşadıkları (Varsa) Güçlükler Nelerdir?

3.2.1. Okul Yardımcı Personelinin Görüşleri

Katılımcılara “Okuldaki görevinizi yaparken yaşadığınız güçlükler var mıdır? Varsa nelerdir? Lütfen detaylarıyla yazınız” sorusu sorulmuş, bu soru çerçevesinde görüşleri alınmıştır. Elde edilen görüşler analiz edilerek kategoriler belirlenmiştir. Bunun ardından kategoriler belirli temalar altında yeniden sınıflandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Yardımcı Personelin Görevlerinde Yaşadıkları Güçlükler Hakkındaki Görüşleri

Tema	Katılımcıların Görüşleri (n=37)	f
Evet, yaşadığım güçlükler var.	Fazla iş yükü/yoğun iş/adaletsiz iş paylaşımı	12
	Sınıfların/tuvaletlerin aşırı kirli bırakılması	9
	Psikolojik baskı	4
	Çalışma saatlerinin uzun olması	3
	Özlük haklarının yetersiz olması	3
	Takdir edilmemek/güler yüz gösterilmemesi	3
	Göreve ilişkin malzemelerin/konfor alanlarının sağlanmaması	3
	Temizlik sırasında çocukların olması	2
	Çocukların aile terbiyesi konusundaki yetersizliği	2
	Personel sayısının yetersiz olması/sürekli değişmesi	2
	Okulun kalabalık olması	1
	Velilerin olumsuz tutum ve davranışları	1
	Zaman kısıtlılığı	1
	Toplam	46
	Hayır, yaşadığım güçlük yok.	Güçlük yaşamamaya ilişkin neden belirtmeyen
Kurumda iletişim güçlü		2
Sevgi gösteriliyor		1
Okul aile birliği eksikleri gideriyor		1
İşimi seviyorum		1
Toplam	8	
Genel Toplam	54	

Tablo 3’te okul yardımcı personelinin, görevleri sırasında yaşadıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Okul yardımcı personelinin çoğunluğu görevleri sırasında yaşadığı güçlükler olduğunu belirtirken bir kısmı güçlük yaşamadığını belirtmiştir. Yaşanılan en önemli güçlükler; “fazla iş yükü/yoğun iş/adaletsiz iş paylaşımı” (f=12), “sınıfların/tuvaletlerin aşırı kirli bırakılması” (f=9), psikolojik baskı (f=4), “çalışma saatlerinin uzun olması” (f=3) şeklinde belirlenmiştir. Herhangi bir güçlük yaşamadığını belirten yardımcı personelin buna ilişkin nedenleri incelendiğinde; “kurumda iletişim

güçlü” (f=2), “sevgi gösteriliyor” (f=1), “okul aile birliği eksikleri gideriyor” (f=1) ve “işimi seviyorum” (f=1) ifadeleri karşımıza çıkmaktadır. YP12, YP28 ve YP32’nin ifadelerine ise aşağıda yer verilmiştir.

YP12

İşimi seviyorum. İmkanlar daha güzel olabilir. Örneğin personel olarak dinleme yerimiz, bekvoltı yapabileceğimiz bir alanımız. Yok. Çay ocağı öğretmenler odasının içinde olduğu için onları da rahatsız etmemek için koridorda dolaşyorum.

YP28

Bölümümde yaşadığım bir zorluk ya da problem karşısında kurumumla paylaştığımda hemen olumlu çözümler sunup, benim için olumlu çözümler geliştirebilirler.

YP32

1- Çalışma Saatleri 11,30 Saat olması ve Belirli dinlenme Saatlerinin olmaması
2- Şirketten çalıştığı için gelecek yıl işe alınacak mı ya da kaygısının olmasını istemiyor
3- Hafta sonu toplantılarında mesai almaya istemiyor

Katılımcılara yöneltilen “Okuldaki görevinizi yaparken yaşadığınız güçlükler var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusuna YP32, çalışma saatlerinin uzun olmasından, gelecek yıl işe alım kaygısından ve mesai ücretlerini alamamasından bahsederek düşüncelerini belirtmiştir. Özellikle ikili eğitim yapan okullarda eğitim öğretimin sabahın erken saatlerinde başlayıp akşama kadar devam etmesi nedeniyle yardımcı personelin mesai saatinin çok uzun olmasına neden olmaktadır. Buradaki önemli noktanın okulun temizliğinin akşam ders bitiminde başlamak zorunda olması nedeniyle mesailerinin bitişi geç saatleri bulabilmektedir. Hatta farklı toplantılar ve programlar nedeniyle hafta sonu da çalışabilmektedirler. Ancak bunun karşılığında herhangi bir ücret ödenmemektedir. Uzun ve yorucu mesai saatlerinin dışında özellikle İŞKUR ve okul aile birliği bütçesi ile çalışan yardımcı personelin her yıl tekrar işe alınıp alınmama kaygısı da yaşadığı görülmektedir.

YP12, göreve ilişkin konfor alanının sağlanmamış olması gibi imkânsızlıklardan bahsederken “...Çay ocağı öğretmenler odasının içinde olduğu için onları da rahatsız etmemek için koridorda dolaşıyorum” demektedir. İş verimliliği ve insani ihtiyaçlar düşünüldüğünde bu beklentilerinin yerinde olduğu ve karşılanması durumunda çalışanların görev performansına olumlu yansıtacağı düşünülmektedir. YP28 ise yaşanan herhangi bir soruna ilgililer tarafından hemen çözüm bulunduğunu belirterek beklentilerinin karşılandığını, problemlerin çözüldüğünü ifade etmiştir.

3.2.2. Öğretmen/Yöneticilerin Görüşleri

Öğretmen/yönetici görüşlerine göre okul yardımcı personelinin yaşadıkları güçlükler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen/Yönetici Görüşlerine Göre Okul Yardımcı Personelinin Yaşadıkları Güçlükler

Katılımcıların Görüşleri (n=16)	f
Fazla iş yükü/çalışma saatlerinin uzun olması	6
Yeterli sayıda personel olmaması	5
Diğer paydaşların emir vermeleri/olumsuz tutumları/takdir edilmemek	5
Malzeme eksikliği/malzemelerin arızalanması	4
Görev tanımı dışındaki angarya işlerin yaptırılması/görev tanımının net olmaması	3
Gürültülü/kalabalık ortamda çalışılması	2
Sağlığa zararlı olan kimyasallarla çalışılması	2
Diğer paydaşlarla iletişimde problem yaşanması	2
Diğer paydaşların temizlik konusunda özensiz davranmaları	2
Özlük haklarının (iş güvencesi, dinlenme hakkı, yol/yemek vs.) olmaması	2
İşleriyle ilgili bilgi ve deneyim eksikliği	1
İş güvenliğinin olmaması	1
Herkesin ihtiyacını karşılamaya/memnun etmeye çalışılması	1
Toplam	36

Tablo 4'te yer alan yanıtlar, öğretmenler/yöneticiler tarafından "Size göre hizmetlilerin görevleri esnasında yaşadıkları güçlükler var mıdır? Var ise bunlar nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlardır. Yanıtlar incelendiğinde "Fazla iş yükü/çalışma saatlerinin uzun olması" (f=6), "yeterli sayıda personel olmaması" (f=5), "diğer paydaşların emir vermeleri/olumsuz tutumları" (f=5), "Malzeme eksikliği/malzemelerin arızalanması" (f=4), "Görev tanımı dışındaki angarya işlerin yaptırılması/görev tanımının net olmaması" (f=3), "Gürültülü/kalabalık ortamda çalışılması" (f=2) gibi güçlükler yardımcı personelin yaşadıkları güçlükler olarak belirtilmiştir. Ö14 ve Ö15'in tabloda yer alan kategorileri karşılayan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö14

İşleyen ve çalışan bir organizmada belirli aralıklarla güçlükler yaşanmaktadır. Kullanılan cihazların arıza yapması, temizlik malzemelerinin yetersiz olması gibi sebepler bu güçlükleri arttıran nedenlerden biridir. Bunun yanında okulun diğer paydaşları ile yaşadıkları iletişim problemleri de bu güçlüğü arttırmaktadır. Personelin yetersiz olduğu zamanlarda mesai saatlerinin uzaması da yaşanan güçlüğü arttırmaktadır.

Ö15

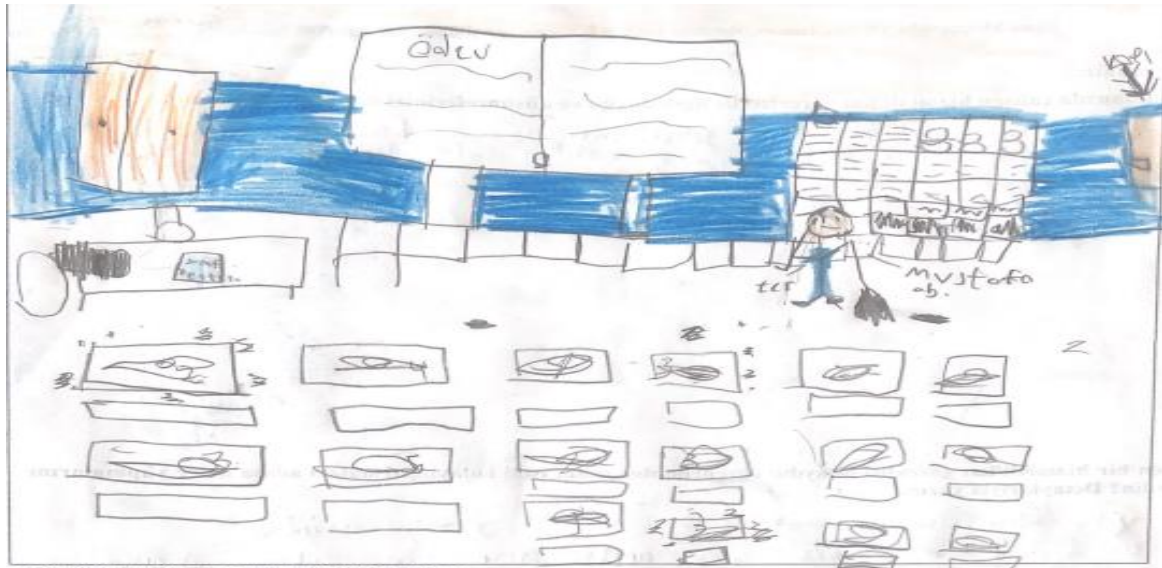
Fevret vardır.
Ne kadar iş yaparsa yaparsın, çalışırsan çalışsınlar ne öğretmen, ne veli, ne de öğrenci tarafından takdir görmeler. Sürekli "ne iş yaptın ki" sorusunun mahabebidirler. Her bir iş yaptıklarını konusunda hep eleştirir alırlar. Teftihleri iş beğenilmez. Temizliği iyi yapmış olsalar bile birileri tarafından orası ustabaşı pis-kırık olarak nitelendirilir.

Ö14, okul yardımcı personelinin “Yeterli sayıda personel olmaması”, “Malzeme eksikliği/malzemelerin arızalanması”, “Diğer paydaşların emir vermeleri/olumsuz tutumları”, “Fazla iş yükü/çalışma saatlerinin uzun olması” kategorileri kapsamında yaşadıkları güçlükler olduğunu belirtmiştir. Bu kategorilerin, okul yardımcı personelinin yaşadıkları güçlükler ile ilgili “Personel sayısının yetersiz olması/sürekli değişmesi” görüşü ile aynı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda “işleyen ve çalışan bir organizmada” vurgusu yaparak okulun dinamik yapısında okul yardımcı personelinin önemini ifade etmiştir. Ö15, yardımcı personelinin yaşadıkları güçlükler olduğunu belirtmiş, görüşleri ise takdir edilmeme kategorisi kapsamında değerlendirilmiştir. “Ne yaparlarsa yapsınlar takdir görmezler.” ifadesi, yardımcı personelin kendi yaşadıkları güçlüklerden biri olan “Takdir edilmemek/güler yüz gösterilmemesi” kategorisi ile paralellik göstermektedir.

3.2.3. Öğrencilerin Görüşleri

Öğrencilerden okul yardımcı personeli tarafından yapılanların, sınıf/okul için anlam ve önemini resim çizerek anlatmaları ve çizdikleri resimle anlatmak istediklerini yazmaları istenmiştir. Bu kapsamda ÖC10 tarafından çizilen resim ve açıklaması aşağıda gösterilmiştir.

ÖC10



Çizdiğim resimle anlatmak istediklerim:

Randec bizim kirlettiğimiz sınıfı Mustafa Abi'nin temizlemesini ve bu işi yapmakta zorlandığını anlatmak istedim

ÖC10, çizdiği resim ile kendi sınıfını görselleştirmiştir. Bu sınıfta sıraların üstlerinde ve yerlerde oldukça fazla çöp bulunmaktadır. Sınıf oldukça kirli haldedir. Okul yardımcı personeli olan Mustafa Abi'nin ise alnından ter akmaktadır. Resmin açıklamasında ise “Resimde bizim kirlettiğimiz sınıfı Mustafa Abi'nin temizlemesini ve bu işi yapmakta zorlandığını anlatmak istedim” yazmaktadır. ÖC10, bu yaşananları okul yardımcı personel adına bir zorluk olarak düşünmüştür. Öğretmenler/yöneticiler tarafından belirtilen “Diğer paydaşların temizlik konusunda özenli davranmamaları” ile bu düşünce paralellik göstermektedir. Aynı zamanda okul yardımcı personelin ifadelerinde yer alan “Sınıfların/tuvaletlerin aşırı kirli bırakılması” kategorisi de yaşanan güçlükler kapsamında öğrenci ve öğretmenler/yöneticiler ile benzerlik olduğunu göstermektedir.

3.3. İlkokullarda Görev Yapan Okul Yardımcı Personelinin Görevleri İle İlgili Beklentileri Nelerdir?

3.3.1. Okul Yardımcı Personelinin Görüşleri

Katılımcılara “Çalıştığınız okuldaki yöneticilerden, öğretmenlerden ve öğrencilerden mesleğiniz adına beklentileriniz nelerdir? Detaylarıyla yazınız” sorusu sorulmuş, bu soru çerçevesinde görüşleri alınmıştır. Elde edilen görüşler analiz edilerek kategoriler belirlenmiştir. Bunun ardından kategoriler belirli temalar altında yeniden sınıflandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Yardımcı Personelin Meslekleri Adına Beklentilerine Dair Görüşleri

Tema	Katılımcı Görüşleri (n=37)	f
Okul işlerine ilişkin	İlgili alanların temiz kullanılması ve bırakılması	12
	Öğretmenlerin öğrencileri temizlik konusunda uyarması/disiplini sağlaması	8
	Öğrencilerin beslenme/tuvalet eğitimi verilmesi	5
	Gelir seviyesinin artırılması	5
	Görev dağılımında adalet beklentisi	3
	Mesleğe önem verilmesi	3
	Plansız ve aceleci iş yaptırılmaması	3
	İdarenin aylık toplantı yapması/yasaklayıcı tavırda olmaması	2
	Öğrencilerin eşyalara zarar vermemeleri	2
	Sosyal hakların korunması/kadro verilmesi	2
	Personel arası eşitliğin sağlanması	1
	Toplam	46
	Duygulara ilişkin	Saygı/sevgi/anlayış/empati/değer görmek/hoşgörü
Küçümsenmeme/aşağılanmama		5
Günaydın, kolay gelsin gibi nezaket ifadeleri		3
Fikirlerinin önemsenmesi ve açıkça ifade edebilmeleri		1
Toplam		42
Beklentim yok/memnunun	Toplam	6
	Genel Toplam	94

Tablo 5’te okul yardımcı personelinin yönetici, öğretmen ve öğrencilerden beklentilerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Okul yardımcı personelinin hepsinin çeşitli konularda beklentileri olduğu anlaşılmaktadır. Bu beklentiler “okul işlerine ilişkin beklentiler” (f=46), “duygulara ilişkin beklentiler” (f=42) ve “beklentim yok/memnunun” (f=6)” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. “Okul işlerine ilişkin beklentiler” temasında yer alan görüşlere baktığımızda, çoğunlukla “İlgili alanların temiz kullanılması ve bırakılması” (f=12), “Öğretmenlerin öğrencileri temizlik konusunda uyarması/disiplini sağlaması” (f=8), “Öğrencilerin beslenme/tuvalet eğitimi verilmesi” (f=5), “Gelir seviyesinin artırılması” (f=5) kategorileri yer almaktadır. “Duygulara ilişkin beklentiler” temasında yer alan görüşlere baktığımızda, “Saygı/sevgi/anlayış/empati/değer görmek/hoşgörü” (f=33), “Küçümsenmeme/aşağılanmama” (f=5), “Günaydın, kolay gelsin gibi nezaket ifadeleri” (f=3), “Fikirlerinin önemsenmesi ve açıkça ifade edebilmeleri” (f=1) şeklinde ifade etmişlerdir. “Beklentim yok/memnunun” diyen görüş sayısı ise 6’dır. YP6, YP11 ve YP33’ün ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

YP11

- Galisima yerlerimizin adaletli dağıtılması gerekiyor, Herkes 1 kat temizlerden bazıları daha fazla yere bakıyor,
 - Aldığımız maaş yaptığımız işe göre az.
 - Çocuklar sınıfları çok kirletiyor, yerden etmek vs. yiyerekleri topluyoruz. Yozuk.
 - Bazı öğretmenler istediklerinin hemen yapılmasını istiyor, zaten hemen yapıyoruz, fakat o anda başka bir işle uğraşıyorsak ısrarcı olmamaları gerekiyor,
 - Tuvalet kullanımını öğrencilere anlatılması, Çünkü sık sık tuvaletin içine, pet şişe, etmek, meyve atıyorlar,

YP6

Yöneticiler ve öğretmenlerden memnunuz
 Beklentim yok her zaman fikirlerimizi açıkça söyleye biliyoruz

YP33

Bizim yaptığımız işe Saygı duyup
 yaptığımız işten dolayı biz küçümsenmeler
 Fikirlerimize değer versinler istiyoruz
 Aramızdaki tek farkın yaptığımız iş
 iş olduğunu unutmasınlar
 Bizim fikirlerimizi ciddiye alsınlar, ki
 Bizde onlara karşı kendimizi ifade edebiliyim.

Katılımcılara yöneltilen “Çalıştığınız okuldaki yöneticilerden, öğretmenlerden ve öğrencilerden mesleğiniz adına beklentileriniz nelerdir? Detaylarıyla yazınız” sorusuna YP11, personel arası adaletin sağlanması, adaletli iş dağılımının yapılması, maaşların azlığı, çocukların sınıfları çok kirletmesi, öğretmenlerin sabırsızlığı, öğrencilerin tuvalet eğitimi konusundaki eksikliği gibi konularda beklentilerinden bahsetmektedir. Katılımcının ifadelerinden okula ilişkin beklentileri olduğu anlaşılmaktadır. YP33 ve YP6 ise duygulara ilişkin beklentilerine yer vermiştir. YP3; saygı duyulma, küçümsenmeme isteğini ifade etmiştir. YP6 ise; fikirlerini açıkça söyleyebildiğini ve memnuniyetini dile getirmiştir. YP33 ve YP6'nın görüşlerinden okulun diğer paydaşlarının okul yardımcı personeline yaklaşımının ve tutumunun onları duygusal olarak nasıl etkilediği ortaya çıkmaktadır.

3.3.2. Öğrencilerin Görüşleri

Okul yardımcı personelinin beklentilerinde yer alan “İlgili alanların temiz kullanılması ve bırakılması” ifadesi ön plana çıkarken, öğrencilere uygulanan ankette öğrencilerin de en çok bu kategoriye yönelik yanıt verdikleri görülmüştür. Öğrenciler; yerlerin, sınıfların, tuvaletlerin temiz bırakılması ve yardımcı personele bu açıdan yardım edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşü gösteren öğrenci ÖC8’in resmi ve açıklaması aşağıda yer almaktadır.

ÖC8 “Temizlikçiler hiç üşenmeyip çöpleri temizliyorlar. Onlara zorluk çıkarmayıp yerlere çöp atmamalıyız.” diyerek yardımcı personelin beklentilerini karşılamaya yönelik ifadelerde bulunduğu görülmektedir. Okul yardımcı personeline yöneltilen sorularda okul işlerine ilişkin en fazla frekansa sahip olan kategorinin “İlgili alanların temiz kullanılması ve bırakılması” olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin, okul yardımcı personelin beklentilerine uygun beklenti algısına sahip oldukları düşünülmektedir.

ÖC8



Cizdiğim resimle anlatmak istediklerim:

Temizlikçiler hiç üşenmeyip çöpleri temizliyorlar onlara zorluk çıkarmayıp yerlere çöp atmamalıyız.

3.4. İlkokullarda Görev Yapan Okul Yardımcı Personelin ve Diğer Paydaşların Anılar Bağlamında Birbirlerine Yönelik Algıları Nasıldır?

3.4.1. Okul Yardımcı Personelinin Görüşleri

Okul yardımcı personeline “Göreviniz sırasında yaşadığınız ve sizi çok etkileyen olumlu/olumsuz bir anınızı detaylarıyla yazınız” sorusu sorulmuş, bu soru çerçevesinde görüşleri alınmıştır. Elde edilen görüşler analiz edilerek kategoriler belirlenmiştir. Bunun ardından kategoriler belirli temalar altında yeniden sınıflandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Yardımcı Personelinin Görevleri Sırasında Yaşadıkları Anılara Dair Görüşleri

Tema	Katılımcı Görüşleri (n=37)	f
Evet, anım oldu.	Olumlu anı	
	Hediye verilmesi/özel günlerde kutlama yapılması	6
	Görevi esnasında yardım edilmesi/hasta olduğunda ilgilenilmesi	3
	Olumlu anı toplam	9
	Olumsuz anı	
	Kaba davranışlar ile karşılaşma (diğer paydaşlar tarafından)	10
	Adaletsiz iş bölümü	2
	İşinden dolayı çocuğunun utanması/mahcubiyet	1
	Öğrencilerin başına gelen talihsiz olaylar	1
	Görev tanımında yer almayan işlerin yaptırılması	1
	Özlük hakları ile ilgili anı (işten çıkarılma, maaş vb.)	1
	Adaptasyon sorunu	1
	İş kazası geçirme ile ilgili	1
	İş arkadaşları ile yaşanan olaylar	1
İşe alımlarda liyakatsizlik	1	
Pandemi sürecinde yaşanan zorluk	1	
Olumsuz anı toplam	21	
Toplam	30	
Hayır, anım yok	Yok	4
	Boş/anlamsız	4
Genel Toplam	38	

Tablo 6'da okul yardımcı personelinin görevleri sırasında yaşadıkları anılara ilişkin görüşlere yer verilmiştir. Katılımcıların görüşleri "olumlu anı, olumsuz anı ve hayır anım yok" şeklinde üç temada toplanmıştır. "Olumlu anı" temasında yer alan görüşler incelendiğinde, "Hediye verilmesi/özel günlerde kutlama yapılması" (f=6), "Görevi esnasında yardım edilmesi/hasta olduğunda ilgilenilmesi" (f=3) şeklinde kategoriler yer almaktadır. "Olumsuz anı" temasında yer alan görüşlere baktığımızda en çok "Kaba davranışlar ile karşılaşma (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli tarafından)" (f=10), "Adaletsiz iş bölümü" (f=2) ifadeleri yer almaktadır. Frekanslar incelendiğinde olumsuz anıların daha fazla olduğu görülmektedir. YP37 ile YP33 tarafından olumlu ve olumsuz anı kategorisine ilişkin ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

YP37

Görevim sırasında ettiklerim şey aile gibi herşeyi konuşabilmeniz ve öğrenmeniz. Olumsuz olarak çalışma saatleri oturma
Kendim için birşey arıyordum. Ben 2ay kaba hasta olduğunda genel müdüre beni deetana yollayıp oranın parasınıda kendi ödemesiydi. Birde bir adaletsizlik olduğunda tekerden aşmasıydı.

YP33

İşe başladığım ilk hafta işe baş dk geç kalmıştım müdür bey bana kızmış ve beni geç kaldığım için uyarıydı. aysek benimle beraber öğretmenlerde geç gelen olmuştu ama onlara kızmadı. bu olay beni çok üzmüştü.

Katılımcılara yöneltilen “Göreviniz sırasında yaşadığınız ve sizi çok etkileyen olumlu/olumsuz bir anınızı detaylarıyla yazınız.” sorusuna YP37, “aile gibi her şeyi konuşabilmemiz ve eğlenmemiz” diyerek olumlu anılardan bahsetmiştir. Aynı zamanda “çalışma saatleri” konusunda olumsuz anılarının olduğuna değinmek istemiştir. “Ben 2 ay kadar hasta olduğumda genel müdürüm beni doktora yollayıp oranın parasını da kendisi ödemesiydi.” diyerek olumlu bir anısı olduğundan söz etmiştir. Burada müdürünün ona karşı ilgili davranması, hasta olduğunda onu önemsemesi okul yardımcı personeli olarak onun için unutmadığı bir anı olmuştur. Sonrasında müdürünün, “bir rahatsızlık olduğunda telefon açması” unutamadığı olumlu anılardan biri olmuştur. Yardımcı personel olarak değer ve ilgi gördüğü bir anısını anlatmaktadır. YP33 ise “İşe başladığım ilk hafta işe beş dakika geç kalmıştım müdür bey bana kızarak beni geç kaldığım için uyarmıştı.” diyerek olumsuz bir anısından bahsetmiştir. Bu anıda yardımcı personelin yöneticisinin kaba davranışına maruz kaldığını belirtmek mümkündür. Bununla birlikte “Benimle beraber öğretmenlerden de geç gelen olmuştu ama onlara kızmadı.” diyerek kendisine eşit tutum olmadığını ifade etmiştir. Bu ifadelerden okul yardımcı personeli olarak okulun ve eğitim paydaşlarından biri olduğunu düşündüğü, eşit tutum ve davranışı hak ettiği, karşılığını göremediğinde ise üzüldüğü anlaşılmaktadır.

3.4.2. Öğretmen/Yöneticilerin Görüşleri

Öğretmenlerden/yöneticilerden okul yardımcı personeli ile yaşadıkları olumlu ya da olumsuz bir anılarını detaylarıyla yazmaları istenmiştir. Verilen yanıtlar analiz edilerek Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen/Yöneticilerin Okul Yardımcı Personeli ile Yaşadıkları Olumlu/Olumsuz Anılara Dair Görüşleri

Katılımcıların Görüşleri (n=16)	f
Boş/Anlamsız	3
Hediye verilmesi/jest yapılması	2
Sert tavırla karşılaşma/küsmeye	2
Okulun amiriymiş gibi/okul müdürünün özel hizmetçisiymiş gibi davranma	2
Verilen görevleri yapmada isteksizlik	2
Fedakârlık yapma	2
İşin özensiz yapılması	2
Diğer çalışanlara kumpas kurma	1
Çıkar sağladığı kişiye göre davranma	1
Saygı görme/nezaket ifadelerinin önemsenmesi	1
Toplam	18

Tablo 7’de öğretmenlere/yöneticilere yöneltilen “Hizmetlilerle ilgili yaşadığınız olumlu/olumsuz bir anınızı detaylarıyla yazınız” sorusuna verilen yanıtlar hakkında oluşturulan kategoriler ve frekansları yer almaktadır. Verilen yanıtlar incelendiğinde, boş/anlamsız yanıtların (f=3) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte “hediye verilmesi/jest yapılması” (f=2), “sert tavırla karşılaşma/küsmeye” (f=2), “okulun amiriymiş gibi/okul müdürünün özel hizmetçisiymiş gibi davranma” (f=2), “verilen görevleri yapmada isteksizlik” (f=2), “fedakârlık yapma” (f=2), “işin özensiz yapılması” (f=2) gibi kategoriler ortaya çıkmıştır. Ö7 ve Ö13 tarafından paylaşılan anılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö7

Eski bir okulunda bir okul görevlisi lojmanda kalıyordu ve müdür ve bir öğretmenler eğitim sonunda okulda olmadıkları zaman okulu evi gibi sahiplerinin. Bunun da olumsuz yanlarına şahit oluyorlardık. Müdür beyin kendisine hiçbir işi söyleme şansı yoktu. Akşam kadar oturuyor ve diğer ücretli çalışanlar amirlik yapıyorlardı. Daha sonra ve müdürümüz ve fat edince genç bir müdür geldi ve bu hizmetlinin kabiliyetini kırmaya çalışıncas, kadın gece lojmanda çıkıp okulun kapısını açık bırakıyor, suları açıp okulun su basmasını v.b. bir çok olayı sebep oluyor ve okula geldiklerinde ise müdür beyin ve hizmetlileri zaman altında bırakıyor. Yeni müdür onun olmadığı bir gün gültüce okulun bazı bölümlerine gözetli kamera yerleştiriyor ve kadının gece gelip okulda yaptıklarını belgeleyerek okuldaki göçüne ve lojmandaki halimiyetine son verdi. Bir hizmetlinin yıllarca bir kurumda çalışması performansına ve okul idarecisinin inisiyatifinde olması gerektiğine güzel bir örnek.

Ö13

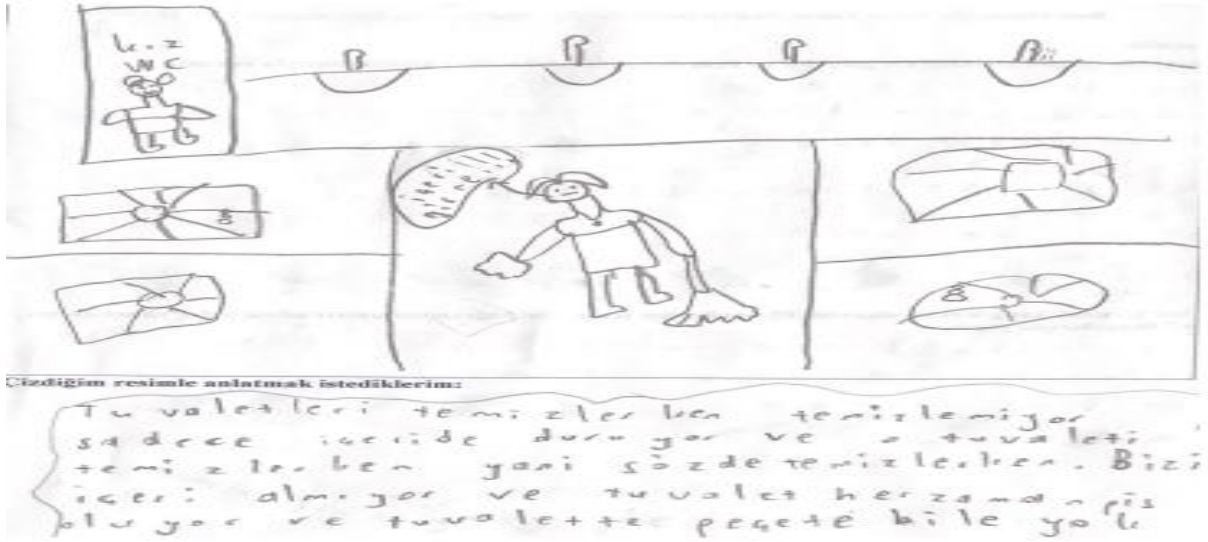
Bir dersimin olduğu bir gün öğretmenler odasına inerken temizlik görevlisi bir salona yerleri siterken "Kolay gelsin." dediikten sonra "Hacem seni ve senin gibi birkaç öğretmenimizi ayrı seviyoruz." demişti. Alabirde diğer biri ne zaman gersin "Günaydın! Kolay gelsin!" Fırsat buldukçada halimizi hatırımızı soruyorlardı. "bu biri mutlu ediyor demişti. Anlatılan o ki matriset bazı arkadaşlarımız onlardan bu cümleleri elbise edip çok büyük şeylere bile mutlu olabileceklerini es görmüşler. Onları görmezden gelmemeli ve iletişimi elbise etmemeliyiz.

Ö7, okul yardımcı personelinin okulun sahibiymiş gibi davranması konusuna vurgu yaparak yaşadığı olumsuz anıdan bahsetmektedir. "Bir hizmetlinin yıllarca bir kurumda çalışması performansına ve okul idarecisinin inisiyatifinde olması gerektiğine dair güzel bir örnek." ifadesi ile bu konuda bir öneri dile getirmiştir. Ö13 ise; yardımcı personelle olan olumlu iletişime dair bir anıdan bahsetmiştir. Yardımcı personelle iletişimin önemine vurgu yapmıştır.

3.4.3. Öğrencilerin Görüşleri

Öğrencilere verilen anket formunda yer alan resim çizme sorusuna ÖC4'ün resminde yer alan olumsuz anı ve açıklaması da aşağıda gösterilmiştir.

ÖC4



ÖC4'ün çizdiği resimde tuvaletler ve tuvaletlerde kirlilikler mevcuttur. Temizlik yapan görevli ise "İçeri gir!!!" şeklinde konuşma balonu ile konuşturulmuştur. Öğrenci tarafından yapılan açıklamada "Tuvaletleri temizlerken temizlemiyor sadece içeride duruyor ve o tuvaleti temizlerken yani sözde temizlerken bizi içeri almıyor ve tuvalet her zaman pis oluyor ve tuvalette peçete bile yok." ifadeleri yer almaktadır. Öğrenci, ilgili alanların temizliğine dair olumsuz anılarından bahsetmiştir. Okul yardımcı personelinin bu konuda sert bir üsluba sahip olduğunu belirtmiş, görevlerini tam olarak yerine getirmediğinden yakınmıştır. Yanıtlar incelendiğinde katılımcıların genel olarak daha çok olumsuz anılara sahip oldukları görülmektedir. Bu konuda okul yardımcı personeli, öğretmen/yöneticiler ve öğrencilerin olumsuz anılar konusunda yaptıkları vurgu ön plana çıkmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın genel ve alt amaçları kapsamında ilkokullarda görev yapan okul yardımcı personelin eğitime bakış açılarının ve yardımcı personelin anlam ve önemine dair algıları yardımcı personel, öğretmen/yöneticiler ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda incelenmiş, analizler yapılmıştır. Sonuçlar aşağıda literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

4.1. İlkokullarda Görev Yapan Okul Yardımcı Personelinin Eğitim Paydaşları Arasındaki (Yardımcı Personel, Öğretmen/Yönetici, Öğrenci) Anlam ve Önemine Dair Algılar Nelerdir?

İncelemeler sonucunda, okul yardımcı personelinin kendi anlam ve öneminin daha çok okul işleri konusunda olduğunu ifade etmiştir. Okul işlerine ilişkin ise en fazla "temizlik ve düzen sorumlusu" ifadesi ön plandadır. Bunu takip eden okulun olmazsa olmazı, her işe koşturan, eğitimin destekçileri, okulun bel kemiği/eli kolu şeklinde ifadelerin olduğu görülmektedir. Az sayıdaki görüşe göre ise; işine dört elle sarılan, hareket eden sistemin küçük bir çarkı, okulu temsil eden, çocukları ailelerine teslim eden/alan görüşlerinin yer aldığı görülmektedir. Duygulara ilişkin "okul için önemli ve değerli olan" ifadesi ön plandadır. Yardımcı personel kendilerini çocuklarla ve öğretmenlerle iletişimi iyi olan, fedakâr, çok şey, hoşgörülü, güler yüzlü, her fırsatta çocukları düşünen, öğretmenlerle eşdeğer önemde olan, varlığı bir şey ifade etmeyen, yokluğu hissedilen kişi olarak tanımlamaktadırlar.

Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre okul yardımcı personelin anlam ve önemine ilişkin temizlik, düzen bakım onarım işlerini sağlayan, okulun olmazsa olmazları, eli ayağı, vazgeçilmezleri,

okulun saygınlığını artıran kişi gibi sonuçlar çıkmıştır. Bununla birlikte az sayıda görüşe göre; okulun saygınlığını artıran kişi, okulun bir saatin dışlıları gibi işlemlerini sağlayan kişi görüşleri de ifade edilmiştir. Bu görüşlere göre yardımcı personelin verdikleri yanıtlar ile öğretmen/yönetici yanıtlarının paralellik gösterdiğini belirtmek mümkündür. Özellikle yardımcı personelin okulun temizlik ve düzeninden sorumlu olması, okulun saygınlığını artırmaları, görevlerinin bir çarkın dışlılarına benzetilmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Yanıtlar incelendiğinde hem personelin hem de öğretmen/yöneticilerin olumlu benzetmeler ve ifadelerde buldukları görülmüştür. Ancak katılımcılardan bir okul müdürü yardımcı personel ile ilgili “sorumlulukları az, görevleri basit olan kişi” tanımını yapmıştır.

Öğrenci resmi incelendiğinde, okul yardımcı personeli olmasaydı/olduğunda şeklinde kategorileştirerek çizim yapıldığı, çizimin okulun temizlik işleriyle ilişkilendirildiği gözlenmiştir. Öğrenci çizimine ve ifadesine göre; yardımcı personel okulun temizlik ve düzen işleri için oldukça önemlidir. Sonuçlar incelendiğinde, okul yardımcı personelinin anlam ve önemine ilişkin katılımcı görüşlerinde paralellik söz konusu olduğu görülmektedir.

Alan yazında yapılan araştırmaların sonuçlarına göre yardımcı personel, öğrencilerle iletişim halinde olan ve örtük program çerçevesinde öğrencilerin duyuşsal gelişiminde etkili olan kişilerdir (Demir, 2013). Mevcut araştırmaların sonuçlarına göre de yardımcı personel öğrencilerle iletişimi iyi olan, öğrenciler için önemli katkıları olan kişilerdir. Bu sebeple araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Okul yardımcı personelinin öğrenciler ve dolaylı olarak eğitim öğretime olan katkısı Köse, vd. (2018) tarafından yapılan araştırma bulgularında yer almaktadır. Sabancı, vd. (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise yardımcı personelin iş doyum düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu bulgusu rapor edilmiştir. Okuldaki anlam ve önemlerine ilişkin olumlu ifadelerde bulunan ve kendilerini okul için “olmazsa olmaz” olarak ifade eden personelin araştırma sonuçlarıyla da paralellik gösterdiği belirtilebilir. Benzer şekilde Yavuz (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de katılımcılar okuldaki anlam ve önemine ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Reed ve Salazar (1998) tarafından yapılan araştırmada da yöneticiler tarafından yardımcı personelin okul temizliği açısından önemli bir yeri olduğu belirtilmiştir. Bu açıdan bakıldığında okulun temizliği, düzeni, bakım/onarımı ve güvenliği söz konusu olduğunda yardımcı personelin anlam ve öneminin büyük olduğu, bunların da eğitim ve öğretimde etkisinin dolaylı da olsa gözlemlendiği belirtilmektedir. Araştırmaların bulgularına karşıt olarak Ünver (2019) tarafından yürütülen çalışmada, okul müdürlerinin okul işlerinin çok ağır olmadığını, yardımcı personelin buna rağmen işlerini çok iyi yapmadığı konusunda görüş belirttikleri rapor edilmiştir. Bu açıdan, katılımcılar arasında yaygın olmayan görüşün bir başka çalışmada da yer aldığını söylemek mümkündür.

Okul yaşantısında iletişim, güvenlik ve temizlik işleri bakımından büyük öneme sahip olduğu ifade edilen okul yardımcı personelinin belirli niteliklere sahip olması önerilmektedir. Bu kapsamda çeşitli eğitimler verilebilir. Verilen eğitimlerin özellikle iletişim konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, okulun eli kolu, olmazsa olmazı olarak görülen yardımcı personelin okul aidiyetinin sağlanması adına özlük haklarının düzenlenmesi önerilmektedir.

4.2. Yardımcı Personel, Öğretmen/Yönetici ve Öğrencilere Göre İlkokullarda Görev Yapan Okul Yardımcı Personelinin Görevlerini Yerine Getirirken Yaşadıkları (Varsa) Güçlükler Nelerdir?

Okul yardımcı personeline yaşadıkları güçlüklerin olup olmadığı sorulduğunda çoğunlukla güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yaşanan güçlükler; fazla iş yükü, adaletsiz iş paylaşımı, yoğun işin olması, sınıfların ve tuvaletlerin aşırı kirli bırakılması, çalışma saatlerinin uzun olması, özlük haklarının

yetersiz olması, takdir edilmemeleri, göreve ilişkin malzemelerin ve dinlenme alanlarının olmaması, çocukların aile terbiyesi konusundaki yetersizliği, personel sayısının yetersiz olması ya da personelin sürekli değişmesi, okulların kalabalık olması, velilerin kaba davranışlarının olması şeklinde sıralanabilir. Herhangi bir güçlük yaşamadığını belirten yardımcı personelin buna ilişkin nedenleri incelendiğinde; kurumda iletişimin güçlü olduğunu, sevgi gösterildiğini, okul aile birliğinin eksikleri giderdiğini ve işini sevdiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmen ve yönetici görüşleri incelendiğinde, yardımcı personelin karşılaştıkları güçlükler; fazla iş yükü/çalışma saatlerinin uzun olması, yeterli sayıda personel olmaması, diğer paydaşların emir vermeleri/olumsuz tutumları, malzeme eksikliği/malzemelerin arızalanması, görev tanımı dışındaki angarya işlerin yaptırılması/görev tanımının net olmaması, gürültülü/kalabalık ortamda çalışılması, özlük haklarının (iş güvencesi, dinlenme hakkı, yol/yemek vs.) olmaması, işleriyle ilgili bilgi ve deneyim eksikliği ile iş güvenliğinin olmaması şeklindedir. Bu bağlamda yardımcı personelin görüşleri ile öğretmen ve yönetici görüşlerinin oldukça paralel bir zeminde yer aldığı görülmektedir. Fazla iş yükü, yoğun çalışma, özlük hakları vb. konuların iki taraf için de güçlük olarak ifade edildiği görülmektedir. Öğrenci tarafından çizilen resimde de benzer şekilde sınıfların aşırı kirli bırakıldığını ifade edilmiş, yardımcı personelin yorulduğu belirtilmiştir. Yaşanan güçlükler kapsamında yardımcı personel, öğrenci ve öğretmenler/yöneticilerin yanıtlarında benzerlikler olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, Ünver (2019) yardımcı personelin genel olarak temizlik işlerinden sorumlu oldukları ve bu konuda görev alanı açısından güçlükler yaşadıklarını belirtmiştir. Yavuz (2011) araştırmasında, okullarda çalıştırılan personelin İŞKUR, okul aile birliği veya MEB tarafından çalıştırılan elemanlar olması dolayısıyla maaşlar ve haklar ile ilgili sıkıntılar yaşadığını belirtmiştir. Mevcut çalışma sonuçlarına bakıldığında, yardımcı personelin özlük hakları ile ilgili güçlükler yaşadığını dile getirdikleri görülmektedir. Sarıca (2006) ise çalışmasında, ortaya çıkan güçlükler ya da sorunlarda okul çalışanları ile olumlu iletişim sağlanması, motive edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde çalışanların takdir edilmeme, güler yüz gösterilmeme gibi sıkıntı yaşadıkları da araştırma sonuçlarında yer almaktadır. Ünver (2019) yardımcı personelin görev dağılımı konusunda sorun yaşadığını belirtmektedir. Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre de yardımcı personel, öğretmenler ve yöneticiler aynı görüşe sahiplerdir. Araştırmanın bulguları ile paralel olarak Yavuz (2011) tarafından yürütülen çalışma sonuçlarına göre, yardımcı personelin %74.6'sı fazladan çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma saatlerinin çok uzun olduğu mevcut çalışma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir.

Mevcut araştırmada katılımcıların belirttiği "çocukların aile terbiyesi konusundaki yetersizliği" ifadesi kapsamında yaşanan güçlük ile ilgili ulaşılan kaynakların sınırlılığı dâhilinde başka bir çalışma bulgusuna rastlanmamıştır. Ancak bu bulgunun temizlik ve düzen açısından yardımcı personelin yaşadıkları önemli güçlüklerden biri olarak görüldüğü belirtilebilir. Öğrencilerin temizlik esnasında çalışanlara kaba davranışları, sınıfların ve tuvaletlerin kullanımında sorumsuz davranışlar yardımcı personeli rahatsız etmektedir. Demir (2013), öğrencilerin duyuşsal gelişimlerinde okul yardımcı personelinin etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin okul yardımcı personel ile empati kurmalarının sağlanması, iletişimlerini kuvvetlendirmelerinin karşılıklı olarak önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte okul yardımcı personelin karşılaştıkları güçlüklerde ortaya çıkan sonuçların ortak paydasında personelin özlük haklarının yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla özlük haklarının iyileştirilmesi önerilmektedir.

4.3. İlkokullarda Görev Yapan Okul Yardımcı Personelinin Görevleri İle İlgili Beklentileri Nelerdir?

Okul yardımcı personelinin okul işlerine ilişkin beklentileri; ilgili alanların temiz kullanılması ve bırakılması, öğretmenlerin öğrencileri temizlik konusunda uarması/disiplini sağlaması, öğrencilerin beslenme/tuvalet eğitimi verilmesi, gelir seviyesinin artırılması şeklindedir. Duygulara ilişkin beklentileri ise; saygı, sevgi, anlayış, empati, değer görmek, hoşgörü, küçümsenmeme, aşağılanmama, günaydın, kolay gelsin gibi nezaket ifadeleri, fikirlerinin önemsenmesi ve açıkça ifade edebilmesi olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin çizdiği resimler ve açıklamalar incelendiğinde, okul yardımcı personelinin “temizlik” konusundaki beklentileri ile bu resim ve açıklamaların paralel olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencinin ifadesinden ve çizdiği resimden, yardımcı personelin kendilerinden beklentisinin farkında olduğu ve empatik yaklaştığı görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde Köse, vd. (2018) tarafından yapılan araştırmada, yöneticilerin yardımcı personelden hoşgörülü, anlayışlı olmaları ve mesleki eğitim almalarını beklediği sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Ünver (2019), okul müdürlerinin yardımcı personelden iletişim becerilerinin iyi olması, işini iyi yapması, çözüm odaklı olması gibi beklentileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmada ise aynı beklentilerin yardımcı personel tarafından diğer paydaşlar adına olduğu görülmüştür. Okul ortamında eğitim, deneyim, bakış açısı gibi nedenlerden dolayı (Toprakçı ve Altunay, 2017) sorunlar ortaya çıktığı ve karşılıklı olarak çeşitli beklentilerin olduğu söylenebilir. Okulda verimli bir iş ortamının oluşması öğretmen/yönetici, öğrenci ve diğer paydaşların uyum içinde olmasına bağlanabilir. Çalık ve Şehitoğlu (2006) okul yöneticilerinin okuldaki paydaşların rol ve beklentilerini göz önüne alarak davranmasının okul ortamında oluşabilecek sorunların önüne geçilmesinde etkili olacağını belirtmektedir. Yavuz (2011) tarafından yapılan araştırmada ise okul yardımcı personeli beklentiler konusunda olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Katılımcıların olumsuz görüşleri; iş güvencesinin olmaması, çalışma şartlarının ağır olması, saatlerin belirsiz olması şeklinde sıralanmaktadır. Mevcut araştırmadaki olumsuz görüşler incelendiğinde küçümsenme, aşağılanma, fikirlerin önemsenmemesi gibi olumsuzluklardan bahsedildiği ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğrencilerin beslenme ve ortak alanların kullanımına ilişkin eğitimlerin ailede başlayıp okulda devam ettiği düşünüldüğünde hem ailelerin hem öğretmenlerin bu konularda daha yol gösterici olmaları önerisinde bulunabilir. Ayrıca yapılan iş ve işin karşılığı olarak ifade edilen “maaş” konusunda dengenin gözetilmemesi okul yardımcı personelin görevlerine ilişkin motivasyonunu etkileyebileceğini vurgulamak gerekir. Bununla birlikte araştırmacılara okul yardımcı personelinin diğer eğitim paydaşlardan beklentileri konusunda araştırma yapılması önerilmektedir.

4.4. Anılar Bağlamında İlkokullarda Görev Yapan Okul Yardımcı Personel Diğer Paydaşları ve Diğer Paydaşlar Okul Yardımcı Personelini Nasıl Algılamaktadır?

Okul yardımcı personelin olumlu anıları; “Hediye verilmesi/özel günlerde kutlama yapılması”, “Görevi esnasında yardım edilmesi/hasta olduğunda ilgilenilmesi” şeklinde ifade edilmiştir. Olumsuz anıları; “Kaba davranışlar ile karşılaşma (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli tarafından)”, “Adaletsiz iş bölümü” şeklindedir. “Hayır, anım yok” ifadesi ise görece azdır. Görüşler incelendiğinde olumsuz anıların daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ise “hediye verilmesi/jest yapılması”, “sert tavırla karşılaşma/küsmeye”, “okulun amiriymiş gibi/okul müdürünün özel hizmetçisiymiş gibi davranma”, “verilen görevleri yapmada isteksizlik”, “fedakârlık yapma”, “işin özensiz yapılması” gibi görüşler ortaya çıkmıştır. Öğrenci tarafından yapılan açıklamada “Tuvaletleri temizlerken temizleyemiyor sadece içeride duruyor ve o tuvaleti temizlerken yani sözde temizlerken bizi içeri almıyor ve tuvalet her zaman

pis oluyor ve tuvalette peçete bile yok.” ifadeleri yer almaktadır. Öğrenciler, ilgili alanların temizliğine dair olumsuz anılarından bahsetmiştir. Okul yardımcı personelinin bu konuda sert bir üsluba sahip olduğunu belirtmişler, görevlerini tam olarak yerine getirmediğinden yakınmışlardır.

Alan yazında bu bulguya yönelik az sayıda çalışma yer almaktadır. Toprakçı ve Altunay (2017) tarafından yapılan araştırmada personelin anıları incelenmiştir. Çalışmada, okul yardımcı personelinin olumlu 58, olumsuz 177 anısı olduğu ortaya çıkmıştır (Toprakçı ve Altunay, 2017). Benzer şekilde mevcut araştırmada yardımcı personelin 9 olumlu, 21 olumsuz anısı olduğu tespit edilmiştir. Yanıtlar incelendiğinde katılımcıların genel olarak daha çok olumsuz anılara sahip oldukları görülmektedir. Bu konuda okul yardımcı personeli, öğretmen/yöneticiler ve öğrencilerin olumsuz anılar hakkında yaptıkları vurgu ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırmacılara olumsuz anıların oluşmasındaki nedenlerin incelenmesine yönelik araştırma yapmaları önerilmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre; eğitimin sessiz paydaşları olarak yardımcı personel, kendilerinin okuldaki anlam ve önemi konusunda oldukça değerli bir yerde olduklarının bilincinde görülmektedir. Bununla birlikte okuldaki diğer paydaşların da benzer düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca okul işlerine ilişkin değil aynı zamanda duygulara ilişkin de önemli yerleri oldukları belirtilmektedir. Yapılan çalışmalar personelin yalnızca okul iklimi üzerinde değil aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal gelişimleri adına da önemli olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple bundan sonraki çalışmaların öznesinde yardımcı personelin daha fazla yer alması araştırmacılara önerilmektedir. Mevcut araştırmanın öznesindeki yardımcı personel, ilkökul kademesinde görev yapmaktadır. Öğrenci yaş kuşağındaki farklılaşmalar nedeniyle velilerin tutumları, personelin görev tanımları, öğretmen/yönetici davranışları kademelere göre değişebilmektedir. Bu sebeple araştırmacıların ortaokul ya da liselerde de benzer çalışmaları yürütmeleri tavsiye edilmektedir. Araştırmanın bulgularından hareketle; yardımcı personelin yaşadıkları güçlüklerin, beklentilerin çok yönlü ve çok çeşitli olduğu görülmektedir. Detaydaki sorunların ön plana çıkarılması, yalnızca yardımcı personele odaklanmaları adına alandaki araştırmacılara etnografik desen merkezli çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Arslan, F. & Toprakçı, E. (2021). Okul çalışanlarına yönelik saldırıların etkilerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (e-upad)*, 1(1), 1-21. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.10>
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı) (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi. (Orijinal eserin basım tarihi 2013, 1. Baskı).
- Çalık, C. & Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(170).
- Demir, M. (2013). *Eğitimci olmayan hizmetli personelin örtük program çerçevesinde öğrencilerin duyuşsal gelişimine olan etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Demirel, İ.N. (2018). Eğitim teknolojisini kullanma yeterliliğine dönük ifadeler ile okuldaki yardımcı personelin yeterliliğine dönük ifadeler hakkında öğretmen adaylarının bakış açıları. *Electronic Turkish Studies*, 13(6), 53-68.

- Eryılmaz Ballı, F. & Önen, Ö. (2019). Okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personelin okullardaki örgütsel iletişim iklimine yönelik görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 514-550.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Kayıkçı, K., Altun, M., Emiroğlu Erol, S. & Yılmaz, O. (2018, Eylül). Yönetici ve öğretmenlerin ilk ve ortaokullarda yürütülen yardımcı hizmetlere ilişkin memnuniyetleri. *II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi (Erte Congress)*.
- Köse, A., Uzun, M., & Öner Özaslan, G. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yardımcı hizmetlilerin eğitim öğretim sürecindeki rollerine ilişkin yönetici görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(1), 61–83. DOI: 10.30703/cije.379179
- MEB. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği, *T.C. Resmî Gazete*, 28199, 9/2/2012. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=15878&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- MEB. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, *T.C. Resmî Gazete*, 28758, 7/9/2013. <https://mevzuat.sitesi.web.tr/ortaogretim-kurumlari-yonetmeligi/>
- MEB. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, *T.C. Resmî Gazete*, 26/7/2014. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulYonetmeligi&mevzuatTertip=5>
- Reed, P., & Salazar, M. (1998, April). The influence of auxiliary staff in elementary school settings. In, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, California. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421780.pdf>
- Resmi Gazete. (1965). *Devlet Memurları Kanunu* (1965, 23 Temmuz). <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12056.pdf>
- Resmi Gazete. (2018). *Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında 1 No'lu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi* (2018, 10 Temmuz). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/19.5.1.pdf>
- Sabancı A., Ünver A., & Akcan N. (2017, Mayıs). Devlet okullarında yardımcı hizmetler sınıfında görev yapan personelin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi. *8'inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi*, Antalya.
- Sarıce, S. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar (Esenler ilçesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Toprakçı, E. & Altunay, E. (2017). Okulun insan kaynağının bir ögesi olarak okul yardımcı personellerinin anılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 363-391. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.306029>
- Ünver, A. (2019). *Devlet okulları yöneticilerinin okullarda görev yapan hizmetli personelden memnuniyet durumları ve beklentileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Yalçın, M. T. (2013). *İlköğretim kurumlarında okullun değerleri, varlık sebebi ve geleceğine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Yavuz, B. (2011). *İlköğretim okullarında hizmetli personelin çalışma koşulları ve hizmetlerin gerçekleştirme düzeyi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Societies have institutionalized education through "schools" in order to create citizenship awareness, to transfer common culture, and to carry out the education process to acquire the necessary knowledge, skills and values (Fidan, 2012). The school offers a rich communication environment in terms of formal and informal education (Ünver, 2019). For this reason, all stakeholders in the school are considered important in serving the purpose of the school. Ministry of National Education Regulation on Secondary Education Institutions, in clause "ç" of paragraph 1 of article 94, "servant to carry out cleaning services" also in clause "ç" of paragraph 1 of Article 50 of the Ministry of National Education Regulation on Pre-School Education and Primary Education Institutions, "To carry out cleaning services" It is seen that "servant" employment is made. The duties and responsibilities of the permanent staff working in schools are determined by the school directorate within the framework of the relevant laws and regulations. In addition, within the framework of the legal authorities and duties of the school-parent unions at schools (as per the "d" clause of the 1st paragraph of the 6th article of the Ministry of National Education School-Parent Association Regulation), service personnel can be employed through service procurement. In addition to these types of employment, service personnel are appointed during the academic year in schools within the scope of the "Working Program for the Benefit of the Community" through the service procurement of İŞKUR. Personnel and social rights of the personnel to be employed are met by İŞKUR, their duties and responsibilities are determined by İŞKUR, contracts are made and they are provided to work in schools.

When the literature is examined, it is seen that there are relatively few studies on ASP. However, Reed and Salazar (1998) pointed out that ASP are as effective on students as teachers because they work during school hours. However, Adams et al. (2009), on the other hand, stated that all the work done or not done at school on cleaning is very important for health and then education, especially at the primary school level (Ünver, 2019). Researchers reveal the importance of auxiliary school personnel (ASP) in schools from different perspectives. In this context, this research includes questions such as how school and education are viewed from the perspective of the school AP, who are silent followers of the education and training implemented at the school, what their expectations are, and what difficulties they encounter. In this direction, the findings of the research are considered important in terms of revealing the results that include a different perspective. In addition, it is thought that this study will contribute to filling the gap in the literature since the studies in the literature do not include examining the perspectives of ASP in the education-teaching process and environment. The main purpose of this research is to examine the perspectives of ASP working in primary schools and their perceptions about the meaning and importance of AP. Within the framework of the stated general purpose, the following sub-objectives will be tried to be answered.

Method

The case study design, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. One of the types of case study design was carried out using nested single case design. A situation under

consideration is examined through the substratum or units that concern the situation. This study was designed with a nested single case study pattern as it was conducted with auxiliary school personnel, teacher/administrator and students to determine the perceptions of the meaning and importance of school AP.

In accordance with the method and purpose of the research, the participants are auxiliary school personnel, teachers, administrators, and students. Within the determined criterion sampling framework, 37 ASPs working in public and private primary schools participated in the research. 33 of these participants are women, and four of them are men. The ASPs are shown in the tables by coding as YP1, YP2, YP3 It included 12 teachers (10 women, two men) and four administrators (a woman, three men). Teachers/administrators are coded S1, S2, and S3 ... and shown in the table. In order to observe the situation from different perspectives and to ensure data diversity, 3rd and 4th-grade students in private and public schools where researchers are present were asked to draw a picture of their perceptions of the meaning and importance of ASP. In this direction, the pictures that support the findings or show parallelism among the pictures drawn by 15 students (nine girls, six boys) were coded as TC1, TC2, and TC3 ... and interpreted under the tables.

In the research, a questionnaire form was prepared by the researchers and applied to the ASP, teachers/administrators and students separately. The data that emerged in line with the answers given by the participants were analyzed through content analysis. The pictures drawn by the students were analyzed through descriptive analysis. Various studies have been carried out to strengthen validity and reliability. The method and the research stages were expressed, and the data collection and the researcher's role were explained in detail. In addition, important confidentiality measures were taken in order not to share the interviews with the ASP and the results of the interviews in order not to collect the data under pressure. The situation was also explained to the participants. The data are included in the findings section in a detailed and purposeful manner. Reliability was increased by including handwritten sample scans of the participants in the interview forms.

Findings

The opinions of auxiliary school personnel about what they express at school are gathered in two categories: "meanings related to school" (f=29) and "meanings related to emotions" (f=15). In line with the duties and responsibilities of AP, they state that their meaning and importance are mostly related to schoolwork. In the category of "related to school affairs", the most "cleaning and orderly" (f=29), "essential of school" (f=10), "everything" (f=3), "supporters of education" (f= 3), "School's backbone/hand arm" (f=2). In the category of "meanings related to emotions", the most "important and valuable for the school" (f=5) was "who had good communication with children and teachers" (f=3). In the same question directed to teachers and administrators, ASPs, for teachers and administrators were "the person who provides cleaning and order/maintenance and repair works" (f=11), "the fixtures/heart/must have/must-haves of the school" (f=11) were found to be "the person who is important in the functioning of the school and in the preparation of the educational environment" (f=4). ÖC2 made a classification in the picture and she drew a picture considering two situations as if she had/had not been a servant at school. Accordingly, when he was not on duty, everything was dirty, and he pointed out that there was a clean environment when he was in charge.

While the majority of ASP stated that they had difficulties during their duties, some of them stated that they did not experience any difficulties. The most important difficulties experienced, "excessive workload/heavy work/unjust work sharing" (f=12), "excessively dirty classrooms/toilets"

(f=9), psychological pressure (f=4), and "long working hours" (f=3) were determined. When the reasons for the ASP who stated that they did not experience any difficulties are examined, we come across expressions such as "communication is strong in the institution" (f=2), "love is shown" (f=1), "parent school union makes up for the deficiencies" (f=1) and "I love my job" (f=1). "Are there any difficulties you experience while doing your duty at school? If so, what are they?" Please write in detail" to question YP32: "My working time is 11 and a half hours, and I don't have a certain rest time. I would like to work overtime at the weekend celebrations." expressed his thoughts. Teachers/administrators responded to this question as "Excessive workload/long working hours" (f=6), "not enough staff" (f=5), "ordering/negative attitudes of other stakeholders" (f=5), "Difficulties such as lack of materials/failure of materials" (f=4), "Getting chore work out of the job description/not clear job description" (f=3), "Working in a noisy/crowded environment" (f=2) are stated as the difficulties experienced by the servants.

The opinions of ASPs regarding their expectations from administrators, teachers, and students are included. It is understood that all auxiliary school personnel have expectations on various issues. These expectations are mainly "Using and leaving the relevant areas clean" (f=12), "Teachers warn students about cleaning/discipline" (f=8), "Give students nutrition/toilet education" (f=5), and "Income level increase". (f=5) are included. Expressions of kindness such as "respect/love/understanding/empathy/appreciation/tolerance" (f=33), "Not belittled/not humiliated" (f=5), "Good morning, take it easy" (f=3), express themselves clearly" (f=1). The number of opinions saying "I have no expectations/I am satisfied" is 6. TC8 "Cleaners are not lazy and clean the garbage. We should not give them any trouble and throw rubbish on the ground." it is seen that he made statements to meet the expectations of the servants. In the questions directed to the ASP, it is seen that the code with the highest frequency regarding schoolwork is "Clean use and leave the relevant areas".

The participants' opinions were gathered in three categories: "I have... no positive memories, negative memories and no good memories". When we look at the opinions in the category of "positive memories", there are expressions such as "Giving gifts/celebrating on special days" (f=6) and "Helping during duty/caring for when sick" (f=3). When we look at the opinions in the category of "negative memories", the most common expressions are "Encountering with rude behavior (by the administrator, teacher, student, parent)" (f=10), "Unfair division of labor" (f=2). The number of opinions saying "No, I don't have a memory" is 4. When the frequencies are examined, it is seen that negative memories are more common than the positive ones.

Discussion, Conclusion and Recommendations

According to the results of this study, auxiliary school personnel, as silent stakeholders of education, seem to be aware that they are in a very valuable place in terms of their meaning and importance in the school. However, it was concluded that other stakeholders in the school had similar thoughts. It is stated that they have an important role not only in school work but also in emotions. Studies have revealed that ASPs are essential not only for the school climate but also for the emotional development of students. For this reason, it is recommended that researchers should include more supporting personnel in the subjects of future studies. The ASPs are the participants of current research work at the primary school level. Due to differences in student age groups, parents' attitudes, ASP job descriptions, and teacher/administrator behaviors may vary according to grades. Therefore, it is recommended that researchers conduct similar studies in secondary or high schools. Based on the

findings of the research, it can be seen that the difficulties and expectations experienced by the ASP are multifaceted and diverse. For further studies, it is recommended that researchers in the field should conduct ethnographic pattern-centered studies in order to highlight the problems in detail and focus only on ASP.

Yayın Etiği Beyanı

Bu alışma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulunda 23.05.2023 tarihli 05-09 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu alışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmada birinci yazar %25, ikinci yazar %25, üçüncü yazar %25 ve dördüncü yazar %25 olacak şekilde tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Destek ve Teşekkür

Araştırmaya katılarak araştırmada elde edilen bulgulara katkıda bulunan tüm okul yardımcı personeline, öğretmenlere, öğrencilere ve okul yöneticilerine teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Yazarlar alışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar atışması bulunmadığını beyan etmektedir.



Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği Olan Öğrenciler Uzaktan Eğitim İçin Ne Diyor?

What Do Students with Mild Intellectual Disabilities Say about Distance Education?

Furkan TAVŞAN

Öğretmen ♦ Milli Eğitim Bakanlığı ♦ furkantavsan@outlook.com ♦ ORCID:0009-0001-2963-6497

Esra DÖNMEZ

Doktora Öğrencisi ♦ Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ♦ esra.donmez.91@gmail.com ♦ ORCID:0009-0005-5119-5324

Ömer Faruk GÖNEN

Doktora Öğrencisi ♦ Ludwig-Maximilians-Universität München ♦ Faruk.Goenen@campus.lmu.de ♦ ORCID:0000-0003-2191-9836

Tuğba TÜRKER KAYA

Öğretmen ♦ Milli Eğitim Bakanlığı ♦ tugbaturker8@gmail.com ♦ ORCID:0000-0003-3405-5475

Mustafa ÇOLAK

Uzman Öğretmen ♦ Milli Eğitim Bakanlığı ♦ mustafa.colak.043@gmail.com ♦ ORCID:0009-0002-2219-7628

Özet

Bu araştırmanın amacı, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının ortaya koyulmasıdır. Bu kapsamda hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 17 öğrenci araştırmanın katılımcı grubu olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseniyle tasarlanan bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak MaxQDA programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucu "uzaktan eğitimde ders süreci" ve "uzaktan eğitime bakış" ana temalarına ulaşılmıştır. Bulgular, zihin yetersizliği olan öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda olamamasının ve geleneksel sınıf ortamındaki alışkanlıklarını sürdürmemesinin motivasyonlarını olumsuz etkilediğine işaret etmektedir. Dolayısıyla uzaktan eğitimin pandemi gibi bir risk durumunda kullanılabileceği ancak zihin yetersizliği olan öğrenciler için okul rutini ve okuldaki sosyal ortamın önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimleri öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınırlı uyarlamalar yaptıklarına dikkat çekmektedir. Bunun yanında öğrencilerin canlı derse katılım konusunda aile desteği aldıkları, sıklıkla cihaz ve bağlantı sorunları yaşadıkları, ödevlendirmenin bir rutin olarak devam ettiği öne çıkan diğer bulgulardır. Bu bulgulardan hareketle, uzaktan eğitimin özel gereksinimli öğrenciler için kullanılması ve güçlendirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Özel eğitim, Zihin yetersizliği

Abstract

This study aims to reveal the perceptions of students with mild intellectual disabilities about distance education. In this context, 17 students with mild intellectual disability were determined as the participant group of the study. In this study, which was designed in phenomenology design, one of the qualitative research designs, data were collected through semi-structured interview forms and analyzed with

the MaxQDA program using the descriptive analysis method. As a result of the data analysis, the main themes of "course process in distance education" and "perspective on distance education" were reached. The findings indicate that the fact that students with intellectual disabilities cannot be in the same environment with their peers and cannot maintain their habits in the traditional classroom environment negatively affects their motivation. Therefore, it was concluded that distance education can be used in a risky situation such as a pandemic. Still, the school routine and the social environment at school are essential for students with intellectual disabilities. The distance education experiences of the students draw attention to the fact that teachers make limited adaptations in distance education. In addition, other prominent findings were that students received family support in participating in live classes, frequently experienced device and connection problems, and continued homework assignments as a routine. Based on these findings, suggestions are presented for using and strengthening distance education for students with special needs.

Keywords: Distance education, Special education, Intellectual disability

1. Giriş

Covid-19 pandemisi eğitime bakış açısı ve eğitimin yorumlanma şeklini değiştirmiş; öğretmenler için uzaktan eğitime (UE) geçmek, veliler için evde çocuklarına destek sunmak zorunlu hale gelmiştir (Bozkurt ve Sharma, 2020; Şenol ve Yaşar, 2020). Pandeminin olumsuz etkisini azaltmak ve eğitimin sürekliliğini sağlamak için yoksulluk, göçmenlik ve/veya özel gereksinimli olma durumlarından etkilenen dezavantajlı çocukların UE'ye erişiminin önemine vurgu yapılmaktadır (UNICEF, 2020a). UE ise alan yazında "birbirlerinden kilometrelerce uzaklıkta farklı ortamlarda olan öğretmen ve öğrencilerin, birbirleriyle görüntülü ve sesli olarak etkili iletişim kurabilmesi" olarak tanımlanmaktadır (Kırık, 2014). Kriz anında ortaya çıkan, seçenek değil zorunluluk olduğu varsayılan, mevcut duruma karşı geçici çözümlerin üretildiği eğitim ise acil uzaktan eğitimidir (Bozkurt, 2020). Bozkurt ve diğerleri (2020), acil uzaktan eğitimi eldeki olanaklarla eğitime devam edilmesi olarak belirtirlerken; UE'yi alana özgü belirli bir amaç doğrultusunda, sistematik etkinliklerle eğitimi sürdürülmesinin sağlanması şeklinde ifade etmişlerdir. Bu nedenle Covid-19 sırasında yapılan eğitim uygulamaları acil uzaktan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt vd., 2020; Hodges vd., 2020). Ancak alan yazında konu üzerine yapılan araştırmalarda, acil uzaktan eğitim terimi yerine yalnızca UE terimi kullanılmakta (Akbaş vd., 2021; Bedaiwy vd., 2021; Bruno, 2021; Dayı ve Basık, 2022; Glessner ve Johnson, 2020; Koustriava ve Chonopoulou, 2022; Nieduziak, 2022; Salman ve Akay, 2022; Vural vd., 2022) olduğundan bu araştırmada da UE teriminin kullanılması uygun görülmüştür.

Özel eğitim alanında UE, Covid-19 salgını öncesinde de üzerinde araştırmalar yapılan ve gündemde olan bir konudur. Ancak söz konusu araştırmalar incelendiğinde, pek çok çalışmanın Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ile sınırlı kaldığı görülmektedir (Greer vd., 2014; Rice ve Dickman, 2018; Vasquez ve Serianni, 2012; Vasquez ve Straub, 2012). Yapılan araştırmalarda UE, aileyle iş birliğini ve ailenin eğitimle ilgili kararlara katılımını arttırsa da yeterince sorumluluk almayan ailelerde öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediği görülmüştür (Sorensen, 2019). Ailelerin bilişim becerilerinin yetersizliği, öğrenci ve öğretmenlerin yüz yüze etkileşim sınırlılığı (Oliveira vd., 2018; Sorensen, 2019; Tlili vd., 2020), öğrencilerde disiplin eksikliği, UE'nin daha fazla kaynak ve zaman gerektirmesi (OHCHR, 2020), öğretmenlerin UE becerilerinin sınırlılığı (Oliveira vd., 2018; UNICEF, 2020b) UE'nin dezavantajları olarak sayılmaktadır. Ayrıca öğretmenler, ebeveynler ve ÖG öğrenciler UE ortamlarının akademik performansı olumlu etkilediğini ifade etmektedir (Beck vd., 2014; Harvey vd., 2014; Marteney ve Bernadowski, 2016). Bununla birlikte UE ortamları geleneksel eğitim ortamlarına göre daha güvenli bulunmaktadır (Sorensen, 2019).

Covid-19 pandemisiyle birlikte özel eğitimde UE süreci zorunlu olarak yaygınlaşmış ve hız kazanmıştır (Supratiwi vd., 2021). Teknolojinin gelişmesiyle çeşitlenen platformlar, UE'nin yaygınlaşmasında önemli bir yer tutmaktadır (Bozkurt, 2020). UE sürecinde farklı ülkelerde "Moodle,

Edmodo, Blackboard Collobaration, G Suite for Education, Google Classroom SeeSaw, Schoology gibi öğrenme platformları; Zoom, Microsoft Teams” gibi video konferans uygulamaları; TV yayını üzerinden yapılan dersler, bilgisayar erişimi olmayan öğrenciler ve aileleri için sağlanan basılı materyaller ve telefon görüşmeleriyle öğretim yapılmıştır (Glessner ve Johnson, 2020; Sirkko ve Takala, 2022; Supratiwi vd., 2021; Tlili vd., 2020). UE sürecinde öğrencinin erişimi ve katılım sorumluluğunu alan aileler, (Abdelfattah, 2021; Sirkko ve Takala, 2022; Tlili vd., 2020), öğrenme materyallerine ulaşmayı ve teknoloji kullanımını desteklemede önemli rol oynamaktadır (Supratiwi vd., 2021; Tlili vd., 2020). Pandemi sırasında UE sürecinde karşılaşılan avantaj ve dezavantajlı durumlar, Covid-19 salgını öncesindeki UE ile benzerlik göstermektedir. Genel olarak ailelerinin bilişim becerilerden yoksun olmaları, kaynak eksikliği (Glessner ve Johnson, 2020; Supratiwi vd., 2021), öğretmenler için süreçte yeni rutin oluşturma ve kazanımları devam ettirmede rehber eksikliği ve öğrencilerin düşük motivasyon gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Glessner ve Johnson, 2020; Ortiz vd, 2021; Schuck ve Lambert, 2020; Tlili vd., 2020). Pandemi döneminde evde eğitime geçişte ÖG öğrencilerin genel olarak uyum problemleri yaşadığı, bunun yanında ebeveynlerin kendi aralarında güçlü bir iletişime vurgu yaptığı belirtilmektedir (Cahapay, 2020; Majoko ve Dudu, 2020; Supratiwi vd., 2021). Ayrıca ebeveynler ve öğretmenler ÖG öğrenciler için yüz yüze eğitimin UE’ye göre daha etkili olduğunu; fakat eğitimin kesintiye uğraması halinde UE’ye pandemi gibi acil durumlarda başvurulabileceğini ifade etmektedir (Ayda vd., 2020; Butial vd., 2022; Tomaino vd., 2020).

Türkiye’de 11 Mart 2020’de ilk virüs vakası görülmüş; okulların tatil edilmesinin ardından (MEB, 2020a) UE süreci, 23 Mart 2020’de TRT aracılığıyla EBA TV ve www.eba.gov.tr üzerinden başlamıştır (MEB, 2020b). 21-25 Eylül tarihleri arasında öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına (BEP) esas olacak şekilde değerlendirme ve performans belirleme çalışmaları yapılmış, 28 Eylül’den itibaren birinci sınıflar dışındaki diğer sınıf seviyelerinde uzaktan canlı dersler yapılmaya başlanmıştır (MEB, 2020c). Bu tarihten itibaren pandeminin seyrine göre özel eğitim okulları ve sınıfları belirli dönemlerde yüz yüze eğitime geçmiş olsa da ÖG öğrenciler kısmen (MEB, 2020d) ya da tamamen (MEB, 2020e) UE sürecine dahil olmuşlardır.

Alan yazında Türkiye’de UE’ye ilişkin çalışmalar 2020’den sonra artmaktadır. Bu çalışmalarda ÖG öğrencilerin ailelerine eğiticilik rolü yüklediği (Ceylan, vd., 2022; Çetin ve Ercan, 2021; Mengi ve Alpdoğan, 2020; Şenol ve Yaşar, 2020), özel eğitim öğretmenlerinin (ÖEÖ) UE sürecine hazır olmadıkları (Şenol ve Yaşar, 2020), öğrencilerde etkileşim sınırlılığında kaynaklı motivasyon kaybı olduğu (Mengi ve Alpdoğan, 2020; Pürbudak vd., 2022) belirtilmektedir. Ayrıca orta ve ağır tanımlı otizmli öğrencilerin problem davranışlarında artış olduğu (Çetin ve Ercan, 2021), BEP’lerin uygulanmasının olumsuz etkilendiği (Mengi ve Alpdoğan, 2020) farklı eğitim-öğretim kademelerindeki ÖG öğrencilerin teknik bağlantı ve materyallere erişiminde zorluklar yaşadığı (Dayı ve Basık, 2022; Güvercin vd. 2022; Pürbudak vd., 2022) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında UE’nin planlama açısından esneklik sağlaması, günlük yaşam becerilerinin ev ortamında edindirilmesinin kolaylaşması (Akbaşrak vd., 2021; Çetin ve Ercan, 2021; Mengi ve Alpdoğan, 2020) ve ÖG öğrencilerin eğitim yaşantısından kopmaması (Güvercin vd., 2022; Pürbudak, 2022), UE’nin olumlu yönü olarak belirtilmektedir.

UE modeli uzun yıllar kullanılmasına rağmen özel eğitim alanındaki uygulamaları henüz yeni sayılmaktadır (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Pandemi kontrol altına alınsa dahi gelecekte benzer salgın hastalıkların, doğal afetlerin insanlığı tehdit edeceği uzmanların ortak kanısıdır. Dolayısıyla UE’nin öğrenme süreçlerinde kalıcı bir yer edindiği ve değerlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Başaran, 2020). Okulların kapanmasıyla, uzman eğitimciler ve yapılandırılmış öğrenme ortamları gibi birçok kritik kaynaklarını kaybeden ÖG bireylerin, UE’deki dijital öğrenme kaynaklarına da zor erişim sağladığı belirtilmektedir. Bu durum ÖG bireyleri tipik gelişen (TG) bireylere göre uzaktan eğitim

sürecinde daha dezavantajlı hale getirmiştir (Colao vd., 2020; Masonbrink ve Hurley, 2020; McAleavy vd., 2020; Şenol ve Yaşar, 2020).

Alan yazında UE'de ilgili çalışmalar daha çok öğretmen ve ebeveyn görüşlerine odaklanmıştır (Abdelfattah vd., 2021; Akbayrak vd., 2021; Ayda vd., 2020; Bedaiwy vd., 2021; Butial vd., 2022; Cahapay, 2020; Ceylan, Afacan ve Görmez Ceylan, 2022; Colizzi vd., 2020; Cormier vd., 2022; Çetin ve Ercan, 2021; Glessner ve Johnson, 2020; Koustriava ve Chonopoulou, 2022; Kundakçı vd., 2022; Majoko ve Dudu, 2020; Mengi ve Alpdoğan, 2020; Ortiz vd., 2021; Schuck ve Lambert, 2020; Supratiwi vd., 2021; Sirkko ve Takala, 2022; Şenol ve Yaşar, 2020; Tlili vd. vd., 2020; Tomaino vd., 2020; Toseeb vd., 2020; Vasiliki vd., 2021). ÖG öğrencilerin UE süreci ile ilgili yapılan araştırmalarda ise bedensel yetersizlik, görme yetersizliği, süregen hastalığı olan (Denisova vd., 2020) ve işitme yetersizliği olan (Baroni vd., 2020) öğrenciler katılımcı grubu olarak seçilmiştir. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin UE sürecine ilişkin düşünce ve deneyimlerini yansıtan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler akranlarından geride de olsa genellikle ifade edici dil becerilerine sahip (Sucuoğlu, 2009, s. 173), pratik uyum becerilerinde sınırlı destek gereksinimi olan bireylerdir (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2010; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2020). Bu özelliklerinden yola çıkarak hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı öğrencilerin, UE sürecini bağımsız ya da kısmen ebeveyn rehberliğinde deneyimlediği ve deneyimlerini ifade etme yetkinliğinde olduğu varsayılmaktadır. Bu çalışmada UE'ye geçişte yaşanan olumlu ve olumsuz deneyimlerin öğretmen ve ebeveyn bakış açısıyla sunulmasından farklı olarak öğrencinin deneyimlerini ifade etmesinin bir gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı UE sürecinde ÖG öğrencilerin algılarının ortaya koyulmasıdır. Pandemide kesintiye uğrayan yüz yüze eğitimin ardından UE'ye geçişte öğrencilerin deneyimlerini ve öğretim sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmaktadır:

- ÖG öğrencilerin; UE sürecine ilişkin deneyimleri ve görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1 Araştırma Deseni

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin UE sürecindeki deneyimlerini ve görüşlerini ortaya koyma amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenindedir. Fenomenoloji, bireylerin deneyimleriyle ortaya çıkan algı ve anlamları, bireysel gerçeklikle ortaya koymayı amaçlamaktadır (Ersoy, 2016; Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimsek, 2016). Eğitim ve psikoloji gibi sosyal bilimler alanında yoğun olarak kullanılan fenomenoloji deseninde öncelik olarak tercih edilen veri toplama yöntemi görüşmelerdir (Ersoy, 2016; Merriam, 2015).

2.2. Araştırmacı Rolü

Araştırmacılar, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmî bir okulda görevli, görev yılları 4 ile 22 arasında değişen bir yönetici, üç özel eğitim öğretmeni (ÖEÖ) ve yurt dışında öğrenimine devam eden bir doktora öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmacılar, ÖG öğrencilerle ve ÖEÖ ile etkileşim halinde olup araştırma boyunca verilerin toplanması, verilerin analize uygun hale getirilmesi, veri analizi, bulguların oluşturulması, tartışma ve raporlaştırma kısımlarında yer almışlardır.

2.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubu, Kütahya Merkez İlçede hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı

olan ve özel eğitim ortaokuluna devam eden öğrencilerdir. Bu araştırmada katılımcıları belirlemek için ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmada amaca uygun olan, temel olguya ulaşılmasını sağlayacak özelliklere sahip kişiler, olaylar ve durumlardır (Büyüköztürk vd., 2016; Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimsek, 2016). Katılımcılar için ölçüt sayılan özellikler şunlardır:

1. İkinci kademede eğitim görüyor olmak
2. Resmi olarak hafif düzeyde zihinsel yetersizliği tanısı almış olmak
3. İfade edici dil becerilerine sahip olmak
4. UE'ye katılmış olmak
5. Katılımda gönüllü olmak ve veli iznine sahip olmak.

2021 Aralık ayında veri toplanan katılımcıların özelliklerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik ve UE Erişim Bilgileri Tablosu

Öğrenci	Cinsiyet	Doğum Yılı	Sınıfı	Ek Tanı	Cihaz ve Protez	UE için Kullanılan Cihaz	UE için Kullanılan İnternet
Ö1	E	2009	5	-	-	Bilgisayar	Ev İnterneti
Ö2	E	2009	5	Serebral Palsi (SP)	-	Akıllı Telefon	Ev İnterneti
Ö3	E	2008	7	Dil- Konuşma Bozukluğu (DKB)	-	Akıllı Telefon	Mobil Veri
Ö4	K	2008	7	-	-	Tablet	Ev İnterneti
Ö5	E	2008	7	-	-	Tablet	Mobil Veri
Ö6	K	2009	6	-	-	Tablet	Mobil Veri
Ö7	E	2008	8	-	-	Akıllı Telefon	Ev İnternet
Ö8	E	2008	5	Ortopedik	-	Tablet	Mobil Veri
Ö9	E	2008	8	-	-	Tablet	Ev İnternet
Ö10	E	2006	8	-	-	Akıllı Telefon	Ev İnternet
Ö11	E	2010	5	DKB	-	Tablet	Ev İnterneti
Ö12	K	2009	5	SP	Ayak bileği ayak ortezi (AFO)	Tablet	Mobil Veri
Ö13	E	2007	7	-	-	Tablet	Mobil Veri
Ö14	E	2008	7	-	-	Akıllı Telefon	Ev İnterneti
Ö15	E	2005	8	Ortopedik	AFO	Akıllı Telefon	Ev İnternet
Ö16	E	2010	5	-	-	Akıllı Telefon	Mobil Veri
Ö17	E	2009	6	-	-	Tablet	Mobil Veri

2.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının tümü araştırmacılar tarafından birlikte oluşturulmuştur. Öğrencilerin deneyim ve görüşlerine ulaşmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde açıklık kazanması beklenen konuya ilişkin esnek sorularla katılımcının algılarını kendi düşünceleriyle anlatması beklenir (Merriam, 2015). Araştırmacıların hazırladıkları görüşme soruları için özel eğitim alanındaki üç uzmandan görüş alınmış, dönütlere göre sorular tekrar düzenlenmiş ve son hali verilmiştir. Veri toplama sürecinden önce katılımcı özelliklerini karşılayan iki öğrenciyle pilot görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin yanıtları doğrultusunda soruların işler olduğu ve anlaşılması konusunda bir problem olmadığına karar verilmiştir.

- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Görüşme soruları dört adettir ve 1. soru 3 alt sorudan içerirken, 4. soru 2 alt soru içermektedir.
- Öğrenci Bilgi Formu: Bu form öğrencinin yaş, cinsiyet, aile özellikleri (meslek, ebeveyn eğitim bilgisi vb.) ve uzaktan eğitim sürecindeki katılımcı özelliklerini kapsamaktadır.
- Aile İzin Formu: Bu form araştırmaya katılacak olan öğrencilerin ebeveynlerin bilgilendirilmesi ve onayı için düzenlenmiştir. Formda araştırmanın gizliliği, araştırmanın etik olarak çocuğa uygunluğu, gönüllü katılım ve araştırmadan ayrılma hakları açık olarak belirtilmektedir.
- Uzman Görüşü Formu: Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular için uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar açık uçlu soruların daha yalın ve ZY olan öğrencilerin düzeyine uygun biçimde düzenlenmesini ifade etmiş ve sorular güncellenmiştir.

Veri toplama sürecinde etik ilkeler gereği veri toplayan araştırmacının eğitim verdiği sınıf dışında yer alan bir öğrenciyle görüşmesi esas alınmıştır. Verilerin toplanması okul ortamında, kullanılmayan bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Veriler 2021'in Aralık ayında toplanmıştır. En kısa süren görüşme 11 dakika olmakla beraber en uzun süren görüşme ise 23 dakikadır.

2.5. Veri Analiz Süreci

Araştırmanın veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, ulaşılan verilerin temalarla özetlenmesi, verilerin bu temalarla düzenlenerek yorumlanması ve elde edilen görüşlerin doğrudan alıntılarla desteklenmesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu analiz tekniğinde, veriler yalnızca önceden seçilmiş temalara göre değil, görüşme soruları temel alınarak da düzenlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, verilerin düzenlenmesinde görüşme soruları kullanılmıştır. Düzenlenmiş ve yorumlanmış bulguları yansıtmayı hedefleyen betimsel analiz, alanyazındaki aşamalar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veri analizi sonucunda; *ders öncesi süreç, dersin işlenişi, ders sonrası süreç, eğitim ortamı tercihi, UE olanakları, teknik zorluklar, motivasyonu etkileyen etmenler ve sosyalleşme eksikliği* temalarına ulaşılmış ve bu temalar *uzaktan eğitimde ders süreci ve uzaktan eğitime bakış* ana temaları altında toplanmıştır.

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Araştırmada geçerliliği sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından katılımcılarla görüşmeler yapılırken görüşme ilkelerine uyularak derinlemesine veri elde edilmiş, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmış, veriler raporlaştırılırken ayrıntılı şekilde betimlenmiş ve bulgularda doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Verilerin güvenirliliği, özel eğitim alanında nitel araştırma çalışmaları yapmış bir uzman tarafından kodlayıcılar arası güvenirlilik yüzdesi belirlenerek sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin hesaplanması için araştırmacılar, katılımcılardan gelen yanıtları tek tek inceleyerek kendi görüşlerini

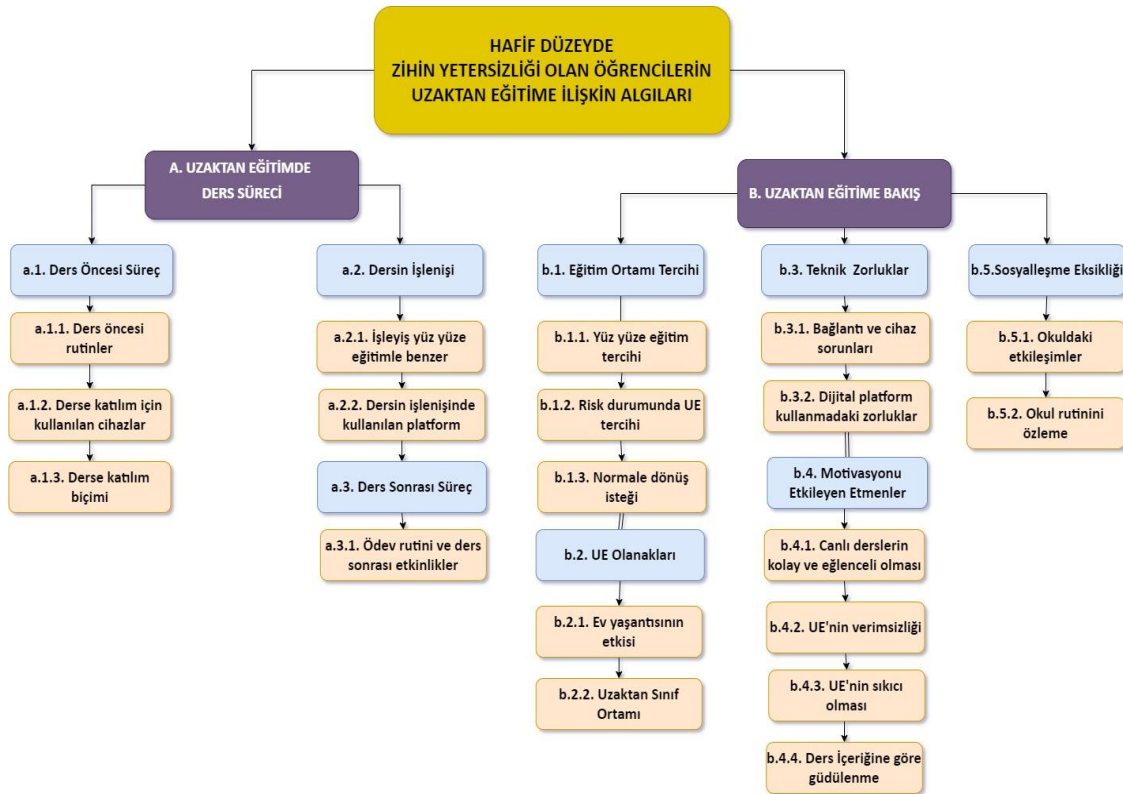
not almışlardır. Ardından ise benzer yanıtlar bir araya getirilerek ortak bir başlık altında toplanmışlar ve bu başlıklar ise ilgili kod grubunu meydana getirmiştir. Son olarak katılımcıların yanıtları oluşturulan kodlara göre tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiş ve kodlayıcılar arası uyum düzeyi %95-100 aralığında belirlenmiştir.

Araştırma etiği gereğince katılımcılardan gerekli izinler ve onaylar alınmıştır. Bu araştırmanın Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 16 Haziran 2021 tarihinde 2021/04 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır.

3. Bulgular

Analiz sürecinden sonra iki ana tema, sekiz alt tema ve 19 kod elde edilerek bulgular sunulmuştur. “Uzaktan eğitimde ders süreci” ve “uzaktan eğitime bakış” olmak üzere iki ana temaya ulaşılmıştır. Ana temalar ile ilgili alt temalara Şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1. Bulgulara İlişkin Tema ve Alt Temalar



3.1. Uzaktan Eğitimde Ders Süreci

Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizi sonucu ulaşılan ilk tema UE’de ders süreci olmuştur. Bu kapsamda elde edilen alt temalar sırasıyla (1) ders öncesi süreç (2) dersin işlenişi (3) ders sonrası süreç olarak belirlenmiştir. Uzaktan eğitimde ders süreci temasına ilişkin alt tema ve kodlar Şekil 1’de verilmiştir.

3.1.1. Ders Öncesi Süreç

Katılımcıların ders öncesi süreçte ihtiyaçlarını karşıladıkları rutinlerin olduğu belirlenmiştir. Bu

rutinler; tuvalete gitme, el yüz yıkama, kahvaltı yapma gibi temel ihtiyaçlardan oluşmaktadır. Örneğin Ö15 UE sürecinde, uyandıktan sonra öncelikle ihtiyaçlarını karşıladığını *“Dersten önce karnım aç oluyordu. Karnımı falan doyuruyordum. Genellikle ihtiyaçlarımı karşılıyordum. Sonra ders vakti geliyordu. Derse bağlanıyordum.”* sözleriyle ifade etmiştir. Benzer olarak Ö14 *“Tuvaletimizi yapıyoruz, elimizi yüzümü yıkıyoruz. Dişlerimizi fırçalıyoruz. Ondan sonra canlı derse oturuyoruz.”* sözleriyle ders öncesinde ihtiyaçlarını karşıladığını dile getirmiştir.

Katılımcıların ders öncesi süreçte televizyon, tablet bilgisayar ve telefon gibi teknolojik araçlarla vakit geçirmesi ders öncesi süreçte yapılan diğer rutinler olarak bulunmuştur. Ders öncesinde televizyon izlediğini belirten Ö3 *“Televizyon baktım. Sonra canlı derse katıldım.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Ders öncesi süreçte tablet bilgisayarla ilgilendiğini ifade eden Ö6 *“Tablet oynuyordum. Oyun var. TikTok var.”* sözleriyle tablet bilgisayar üzerinden sosyal medyada vakit geçirdiğini ve oyun oynadığını belirtmiştir. Ö13 ise telefonla vakit geçirdiğini bazen de kitap okuduğunu *“Telefon bakıyorum. Kitap okuyorum bazen.”* ifadesiyle dile getirmiştir.

Derse hazırlık yapma, ders öncesi rutinler alt temasına ilişkin ulaşılan diğer bulgu olmuştur. Katılımcıların ders öncesi süreçte ev ödevlerini tamamladıkları veya ders araç gereçlerini hazırladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan Ö12 *“Evde ödevlerimi yapıyordum sonra canlı dersime giriyordum.”* derken Ö4 bu konuda *“Defterimi kalemimi tabletimi hazırlıyordum.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcılardan elde edilen veriler ışığında, UE sürecinde derse katılmak için kullanılan cihazlara ilişkin çeşitli bulgular elde edilmiştir. Öğrenciler canlı derslere sıklıkla telefon veya tablet bilgisayar yoluyla katıldıklarını belirtmişlerdir. Ö14 ve Ö1 canlı derslere *“Telefonla”* katıldıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar arasında UE sürecinde MEB’in ulaştırdığı tablet bilgisayarla katılım sağlayan öğrenciler de bulunmaktadır. Ö8, UE sürecinde canlı derslere katılmak için telefon kullanırken daha sonra kendisine ulaştırılan tablet bilgisayarla canlı derslere katıldığını *“Tablet gelmeden önce yengemin telefonundan bağlanıyordum.”* cümleleriyle ifade etmiştir.

Katılımcıların canlı derslere katılım şekillerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan canlı derslere bağımsız olarak katıldığı ya da yakın çevresinden yardım aldığı bulunmuştur. Canlı derslere bağımsız olarak katılıma örnek olarak Ö13 *“Kendim bağlanıyorum, telefonumdan.”* ifadesini kullanmıştır. Ö8 ise UE sürecinin başında aile üyelerinden yardım alırken daha sonra bağımsız olarak derslere katılmayı öğrendiğini *“Önceden yardım ediyorlardı bilemiyordum. Şimdi kendim girebiliyorum.”* cümleleriyle ifade etmiştir. Canlı derslere yardım alarak katılmaya ilişkin ise Ö1 *“Annemden yardım alıyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Ö3 ise *“Annemin telefonunda saati vardı. O saate göre canlı derse bağlanıyordum.”* cümleleriyle canlı derslere katılmak için annesinden yardım aldığını ifade etmiştir.

3.1.2. Dersin İşlenişi

Canlı derslerde ortamın değişmesine rağmen ders işleyişinin yüz yüze eğitimle benzer olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Konuya ilişkin Ö8 öğretmenin ekrana yansıttıklarını yazdıktan sonra, yazdıklarını cihazın kamerasına yaklaştırarak öğretmene sunduğunu *“Dersi dinliyorum mesela ‘yazın’ dediğinde yazıyorum ve yazdıktan sonra öğretmenime söylüyorum mesela “Öğretmenim ben yazdım.” diye. Ondan sonra kameraya tutup gösteriyordum.”* cümleleriyle açıklamıştır. Katılımcılardan Ö1 canlı derslerin yüz yüze eğitimdeki gibi işlendiğini dile getirmiş, düşüncesini *“İlk önce yazı yazıyoruz. Sonra öğretmen YouTube'den bir şeyler açıyor. Evet fen ya da sosyal gibi. Ondan sonra bir de resim yapıyoruz.”* sözleriyle belirtmiştir. Benzer şekilde katılımcılardan Ö2 *“Bazen de Türkçe matematik yapıyoruz. Öğretmen Hz. Muhammed'in hayatını anlatıyor. Matematikte toplama çıkarma bazen video*

izliyoruz.” ifadeleriyle canlı derslerin işleyişinin yüz yüze eğitimle benzer olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcılar, canlı derslerin ‘ZOOM’ platformunu kullanarak işlendiğini, bununla birlikte ZOOM üzerinden Youtube ve EBA platformlarının da kullanıldığını ifade etmiştir. Örneğin Ö1 *“Sonra öğretmen Youtube’den bir şeyler açıyor fen ya da sosyal gibi...”* ifadelerini kullanarak canlı derslerde Youtube video içeriklerinden yararlandıklarını belirtmiştir. Canlı derslerde EBA kullanılması platformlara ilişkin ulaşılan diğer bulgudur. Katılımcılardan Ö1 canlı derslerde EBA kullandıklarını *“Oyun oynamak gibi... Mesela kelime treni, çarkları seviyorum. Kelime treni eğlenceli böyle harfler geliyor. Sonra onları böyle trene taşıyorsun. EBA’dan.”* sözleriyle belirtmiştir.

3.1.3. Ders Sonrası Süreç

UE sürecinde ders sonrasına ilişkin olarak ev ödevleri ve etkinlikler yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin Ö8 konuya ilişkin *“Bitiremediğim bir çalışma olduğunda öğretmen WhatsApp’tan atıyordu. Yarım kalan çalışmamı tamamliyordum.”* ifadelerini kullanmıştır. Ö3 ise benzer olarak *“Bir ya da iki ödev veriyordu. Akşama doğru ya da akşam yapıyordum.”* derken, Ö6 *“Evet öğretmen annemin telefonuna atıyordu. Ben de oradan bakıyordum.”* şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Katılımcıların canlı dersler sonrası oyun oynama, televizyon izleme, arkadaşlarla sosyalleşme ve ihtiyaçlarını karşılama gibi etkinlikleri yaptıkları belirlenmiştir. Ö1 canlı derslerden sonra oyun oynadığını *“Canlı dersler bittikten sonra biraz oyun oynuyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Ö11 *“Ödevlerimi yaptıktan sonra oturuyordum çizgi film bakıyordum.”* sözleriyle canlı derslerden sonra televizyon izlediğini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö12’nin *“Arkadaşarımla buluşuyordum, yemek yiyordum, akşam yemeği.”* sözleri canlı derslerden sonra yapılan etkinliklere örnektir.

3.2. Uzaktan Eğitime Bakış

Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara göre üçüncü tema, katılımcıların uzaktan eğitime bakışıyla ilgili olmuştur. Bu kapsamda katılımcıların uzaktan eğitim sürecine bakışına ilişkin ulaşılan alt temalar sırasıyla; (1) eğitim ortamı tercihi, (2) UE olanakları, (3) teknik zorluklar, (4) motivasyonu etkileyen etmenler, (5) sosyalleşme eksikliğidir. Katılımcıların uzaktan eğitim sürecine bakışına ilişkin alt tema ve kodlar Şekil 1’de verilmiştir.

3.2.1. Eğitim Ortamı Tercihi

Katılımcılar sıklıkla eğitim sürecine yüz yüze devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yüz yüze eğitim tercihinin başlıca nedenleri, sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle olan sosyal ilişkileri, canlı derslerde yaşanan teknik aksaklıklar ve canlı derslerin verimsiz olduğuna ilişkin anlayışla ilgilidir. Canlı derslerde yaşanan teknik aksaklıklar nedeniyle derslere yüz yüze devam etmek istediğini belirten Ö15 *“Bence okula gelmek daha avantajlı. Evde olsa internet üzerinden bağlantı kopuyor. Teknik aksaklıklardan dolayı okulda yapmayı tercih ederim.”* ifadesini kullanarak görüşlerini bildirmiştir. Ö2 ise benzer şekilde *“Okuldan yapalım. Çünkü bazen bağlanamıyorum.”* sözleriyle teknik aksaklıklardan dolayı eğitime yüz yüze devam etmek istediğini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö13, okulun sosyal ortamına atıf yaparak *“Okuldan devam ediyoruz. Çünkü eğlenceli vakitler, filmler bakıyoruz.”* ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde katılımcılardan Ö10 *“Burada daha iyi, Okulu çok seviyorum da o yüzden.”* sözleriyle derslere yüz yüze devam etmek istediğini belirtmiştir. Canlı derslerin verimsiz olduğunu belirten katılımcılardan Ö6 *“Okulda. Çünkü ben bilmiyorum. Ama canlı derste zaten hiçbir şey anlamadım.”* cümleleriyle canlı derslerin verimsiz olması nedeniyle yüz yüze eğitime devam etmek istediğini dile getirmiştir.

Eğitim ortamı alt temasına ilişkin ulaşılan diğer çarpıcı bulgu katılımcıların risk durumunda derslere uzaktan devam etmek istemesi olarak bulunmuştur. Örneğin katılımcılardan Ö5 *“Uzaktan... Çünkü koronavirüs var.”* ifadesiyle salgın durumunda derslerin uzaktan yapılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö14 görüşlerini *“Uzaktan yapmalıyız. Hastalık gelmesin diye”* sözleriyle dile getirmiştir. Katılımcılardan Ö8 ise *“Tabi virüs bitince okuldan devam etmeliyiz.”* Sözleriyle pandemi bitmesi durumunda derslere okulda devam edilmesi gerektiğini bildirmiştir.

Katılımcıların günlük hayatta normale dönmek istediği, dış mekânda vakit geçirmek istediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan Ö9 bu konudaki düşüncelerini *“Mesela dışarı çıkıp oynamak istiyorum her gün iyi vakit geçirmek istiyorum.”* sözleriyle açıklamıştır.

3.2.2. Uzaktan Eğitim Olanakları

Öğrenciler, UE sürecinde okulda sahip olmadıkları konfor alanlarını evlerinde oluşturabildiklerini dile getirmiştir. Ev ortamının daha rahat olması, ders aralarında evdeki teknolojik cihazları kullanılabilmesi, aile üyeleri ile keyifli vakit geçirme, okuldaki disiplinin ev ortamında olmayışı UE sürecinin sunduğu konfora ilişkin bulgular arasındadır. Örneğin ev ortamında kendini daha rahat hissettiğini belirten katılımcılardan Ö15 bu konuda *“Tabi evde rahat oluyor. Burada öğretmenin karşısında rahat olamıyorsun, evde rahat oluyor.”* sözleriyle görüşlerini belirtmiştir. Ders aralarında oyun oynadığını belirten Ö9 *“Oyun oynuyordum sonra yine giriyordum.”* derken, Ö1 *“Evet ondan sonra molada biraz televizyon izliyordum sonra yine katılıyordum.”* ifadeleriyle ders aralarında televizyon izlediğini ifade etmiştir. UE sürecinde aile bireyleriyle keyifli vakit geçirdiğini dile getiren Ö4 *“Annemle vakit geçiriyordum, onunla sohbet ediyordum.”* şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. UE sürecinde, ev ortamında ev işlerine yardımcı olmak ulaşılan diğer önemli bulgu olmuştur. Katılımcılardan Ö9 *“Bir de anneme de babama da yardım ediyorum.... Yardım ediyorum. Çamaşırları toplamasına yardım ediyorum boş zamanda.”* sözleriyle ev işlerinde aile bireylerine yardım ettiğini dile getirmiştir.

UE sürecinde canlı derslerde sınıf ortamına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcıların canlı derslerde sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle sosyalleştiği ve iletişimlerini sürdürdüğü belirlenmiştir. Örneğin katılımcılardan Ö9 *“Herkesi görmek. Kameralardan görmek çok iyi.”* ifadelerini kullanarak canlı derslerde sınıf arkadaşlarını görmenin kendisini mutlu ettiğini söylemiştir. Katılımcılardan Ö8 canlı derslerde arkadaşlarıyla sosyalleştigiine *“Ee arkadaşlarımla sohbet ediyorum arkadaşlarımla konuşuyorum.”* cümleleriyle dikkat çekmiştir. Katılımcılardan Ö11 ise benzer görüşlerini *“Arkadaşlarım, dersler çok güzel.”* şeklinde ifade etmiştir.

3.2.3. Teknik Güçlükler

Katılımcıların UE sürecinde bir dizi teknik güçlüklerle karşılaştığı tespit edilmiştir. Bunlar; canlı derslere bağlanmada yaşanan güçlükler, teknolojik donanım yetersizliği ve dijital platformları kullanmada yaşanan güçlükler olarak sıralanabilir. UE sürecinde katılımcılar sıklıkla canlı derslere bağlanma sorunları yaşadıklarını belirtmiştir. Örneğin Ö15 *“Ben katılıyordum. Bazen bağlantı kopuyordu ama.”* sözleriyle canlı derslerde deneyimlediği bağlantı sorunlarına dikkat çekmiştir. Benzer olarak katılımcılardan Ö17 konuya ilişkin *“Öğretmenim benim tabletimde bağlanıyorum bir giriyor. Ondan sonra tekrar girin diyor. Tekrar girin diyor.”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Teknolojik donanım yetersizliği UE sürecinde karşılaşılan güçlüklerden diğeridir. Canlı derslere bağlanan kardeşinin de olduğunu belirten Ö2 *“Bağlanamıyorum çünkü kardeşim var bir tane, o giriyor. İnternet olmuyor. İnsanlar bağlanamıyor.”* cümleleriyle canlı derslere katılmak için gerekli olan ekipmana sahip olmadığını belirtmiştir. Cihazlar ve dijital platformları kullanmada yaşanan güçlükler örnek olarak ise katılımcılardan Ö3 *“İşte o kalem birden yanlış çizdiğimi sileyim derken bütün her şey silinmiş”* şeklinde

düşüncelerini dile getirmiştir. Benzer olarak katılımcılardan Ö6 *“Türkçe yapıyordum. Okuma, benim sesim gitmiyordu”* şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Katılımcılardan Ö8 *“Yani yanlış doğruları ben okuldayken öğretmen onlara bakıyordu, kontrol edip düzeltiyordu. Doğru dediğinde masanın üstüne bırakıyordum ama şimdi derste göstermesi de bazen zor oluyor bazen kameraya tutamıyorum.”* şeklinde düşüncelerini dile getirerek canlı derslerde yaşadığı teknik güçlüğü ifade etmiştir.

3.2.4. Motivasyonu Etkileyen Etmenler

Katılımcıların canlı derslere karşı motivasyonlarını olumlu ve olumsuz olarak etkileyen çeşitli etmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Canlı derslere karşı öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkileyen etmen, derslerin eğlenceli olmasına ilişkin anlayıştır. Örneğin katılımcılardan Ö3 *“Yani (H) ile öğretmen yokken maç oynuyorduk parmaklarımızla.... On farkı bul oyununda çok mutlu ediyordu.”* şeklinde düşüncelerini ifade ederken, Ö1 ise *“Resim yapıyoruz çok güzel, oyun oynuyoruz. Mesela bir tane şey açıyor onu oynuyoruz.”* demiştir. Benzer olarak Ö12 *“Video izliyorduk. Eğleniyordum yani.”* cümleleri canlı derslerin eğlenceli taraflarının olduğunu belirtmesi yönünden önemlidir.

Okul ortamındaki disiplinin canlı derslerde olmayışı, öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyen etmenler arasındadır. Okul ortamındaki disiplinin canlı derslerde olmayışının motivasyonu olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Örneğin Ö2 *“Sabah evdeyken canlı derse girmek uyanmak zor geliyor.”* ifadesiyle sabahları uyanıp canlı derslere bağlanmakta güçlük yaşadığını belirtmiştir. Katılımcılardan Ö2 sınıf arkadaşının ZOOM’daki kullanıcı adını ‘öğretmen’ olarak değiştirip derslere katıldığını *“Bir de şey öğretmen yazıp giriyor. Öğretmen kenarına. Öğretmen arıyor. Çocuk çıkıyor. Hi öğretmen yazıyor adını ama aslında öğrenci.”* ifadeleriyle belirtmektedir.

Öğrencilerin canlı derslere motivasyonunu olumsuz etkileyen diğer bulgu canlı derslerin sıkıcı olmasına ilişkin anlayıştır. Katılımcılardan Ö16’nın bu konudaki *“Canlı ders, canlı derste sıkılıyorum. Sadece okula geldim mi sıkılmıyorum.”* görüşleri canlı derslerin yüz yüze eğitime göre daha sıkıcı olmasını ifade etmesi yönünden önemlidir. Katılımcılardan Ö13 ise bu konuda *“Sıkıldım hocam. Sıkıcı geliyor bazı şeyler.”* şeklinde kendini ifade etmiştir. Benzer olarak Ö10 *“Daha sıkıcı.”* sözleriyle düşüncelerini paylaşmıştır.

3.2.5. Sosyalleşme Eksikliği

Öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlarla yüz yüze iletişim kurma, yemekhaneye gitme, kantine gitme ve oyun oynama gibi günlük rutinelere özlem duydukları anlaşılmaktadır. Katılımcılardan Ö11’in *“Okul benim için çok güzel arkadaşlarım var öğretmenlerim var (A) öğretmenim de oyun oynattırıyor.”* sözleri, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olan etkileşimlerine olan özlemi ifade etmesi bakımından önemlidir. Katılımcılardan Ö4, öğretmenleri ve arkadaşlarından uzak kalmayı istemediğini *“Öğretmenlerimizle vakit geçirmek hem de ders yapmak, öğretmenlerimizden uzak kalmayı arkadaşlarımdan uzak kalmayı sevmiyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcılardan Ö7 *“Arkadaşlarımı göremiyorum hiç, arkadaşlarımı görmek istiyorum. Okul göremiyorum hiç, okulu görmek istiyorum.”* sözleriyle okulun sosyal ortamına olan özlemini dile getirmiştir.

Okuldaki rutinelere duyulan özlem ortaya çıkan diğer bulgu olarak tespit edilmiştir. Örneğin katılımcılardan Ö1’in *“Çünkü okulu seviyorum mesela kantin var, yemekhane var. Bahçede maç yapmayı, mesela basketbol oynamayı seviyorum.”* ifadeleri okuldaki rutinelere olan özlemi yansıtmaktadır. Katılımcılardan Ö9 bu konuda *“Burada ders yapmayı seviyorum çok. Her gün buraya gelmeyi çok seviyorum. Arkadaşlarımla oyun oynamak istiyorum. Onlarla kovalamaca, yakalambaç oynamak istiyorum.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

4. Tartışma

ÖG öğrencilerin UE'ye ilişkin algılarının araştırıldığı bu çalışmada katılımcıların belirttiği ders öncesi rutinlere ilişkin olarak alanyazında sınırlı bilgiye ulaşılmıştır. Vural ve diğerleri (2022), ortaokul öğrencilerinin UE'ye ilişkin algılarını belirledikleri çalışmalarında, öğrencilerin eğitimi 'evde okul ortamı' olarak gördüğünü belirtmiştir. ÖG öğrencilerin etkinlik ve gereksinim odaklı ifade ettikleri görüşlerin TG öğrencilerin algılarıyla benzer olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, ÖG öğrencilerin derse bağımsız olarak ya da ailesinden yardım alarak bağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazında ÖG çocukların UE'ye katılımında yardıma ihtiyaç duyduğu ifade edilmektedir (Supratiwi vd., 2021). Sirkko ve Takala (2022) ise UE sürecinde işlev düzeyi yüksek zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bağımsız derse katılırken işlev düzeyi düşük öğrencilerin aileden destek aldığını belirtmektedir. Ayrıca ailelerin düşük teknoloji okuryazarlığı ÖEÖ'leriyle iletişim kurmasını ve öğrencinin UE'ye katılımını zorlaştırmaktadır (Pürbudak vd., 2022). Öğrencilerin derse katılım biçiminin yetersizlik durumu ve düzeyiyle ilgili olduğu düşünülse de alanyazında TG öğrencilerde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Salman ve Akay (2022), TG ortaokul öğrencilerin de UE sürecinde derse her zaman bağımsız katılmadığını belirtmektedir. Alan yazındaki bilgilerden hareketle ÖG öğrencilerin derse katılım şekli yetersizlik türü ve düzeyi etkilese de ailenin teknoloji okuryazarlığının ve desteğinin daha öne çıktığını söylemek mümkündür.

ÖG öğrenciler, UE ve yüz yüze eğitimde derslerin geleneksel yöntemlerle işlendiğini belirtmiştir. Alan yazında ise bu araştırmanın bulgularının aksine; uygulama gerektiren derslerde materyal eksikliğinden kaynaklı olarak UE'nin yüz yüze eğitiminden farklılaştığı ifade edilmiştir (Acuner vd., 2022). UE sürecine uyum ve teknoloji kullanımı, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleriyle de ilişkilendirilmektedir (Koustriava ve Chonopoulou, 2022; Vural vd., 2022). Vasiliki ve diğerleri (2021), ÖEÖ'nin geleneksel olmayan çeşitli öğretim materyalleri kullanmaları nedeniyle genel eğitim öğretmenlerine göre yüz yüze eğitimden UE'ye geçişe daha hazır oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın ÖE'de kullanılan geleneksel uyarlamaların sanal ortamda kolaylıkla yapılamayacağı (Center on Online Learning and Students with Disabilities [COLSD], 2012; Glessner ve Johnson, 2020) belirtilmektedir. Öğrencilerin derslerin, geleneksel şekilde devam ettiğini ifade etmeleri, ÖEÖ'nin yüz yüze eğitimde kullanılan yöntem ve teknikleri dijital platformlarda da kullandığına, dolayısıyla sadece ortam uyarlaması yapıldığına işaret etmektedir.

Bulgulara; ÖG öğrencilerin UE'ye katılmak için EBA, ZOOM, WhatsApp gibi platformları kullandığı görülmektedir. Alanyazında hem TG hem ÖG öğrencilerin UE'ye katılmak için akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi cihazları, platform olarak ise EBA, Zoom ve WhatsApp gibi platformları kullandıkları belirtilmektedir (Dayı ve Basık, 2022; Pürbudak vd., 2022; Salman ve Akay, 2022). Ayrıca Dayı ve Basık (2022) farklılaşan alt yapılar olarak; Microsoft Teams, Adobe, Skype, BlackBoard'u belirtmektedir. Blackboard Collobaration, G Suite for Education, Google Classroom SeeSaw, Schoology gibi öğrenme yönetim sistemlerinin ÖG bireyler için UE'de kullanıldığı, uluslararası alanyazında yer alan bulgular arasındadır (Glessner ve Johnson, 2020; Sirkko ve Takala, 2022; Supratiwi vd., 2021). Uluslararası alanyazının aksine; ÖG öğrenciler için UE sürecinde farklı platformların kullanılmaması; ÖEÖ'nin günlük yaşamlarından aşına olduğu uygulamaları tercih etmesiyle açıklanabilir.

Bu araştırmada ÖG öğrenciler, UE'de dijital materyal olarak genelde videolardan yararlandığını belirtmiştir. Supratiwi ve diğerleri (2021) de ÖG öğrencilerle UE'de kullanılan materyalleri; görseller, okuma materyalleri, videolar ve ses kayıtları şeklinde belirtmektedir. Ayrıca Ünay ve diğerleri (2021) EBA ve EBA TV'ye ek olarak ÖEÖ'nin UE'de çevrimiçi iletişim ağları, çevrimiçi videolar ve resimler, çalışma kağıtlarını da kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bulgulara ÖG öğrenciler UE'den bağımsız olarak bazı derslerdeki zorluklardan bahsetmişlerdir; ancak bu durum, dersin uzaktan ya

da yüz yüze işlenmesinden öte, içerikle ilişkilidir. Bu durum, öğrencilerin dersin zorluğuna ilişkin algılarının içeriğin yüz yüze veya uzaktan olmasından bağımsız olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bir başka bulgu, UE’de dersten sonra öğrencilerin evde gerçekleştirdiği etkinlikler (aileye yardım, oyun oynama vb.) ve ödev rutindir. Vural ve diğerleri (2022) çalışmalarında, okul işlevinin evde gerçekleşmesi nedeniyle öğrencilerin UE’yi ev metaforu olarak gördüklerini belirtmektedir. Bu süreçte ödevlendirmede; ödevlerin dijital ortamda verildiği ya da basılı materyallere yönlendirme yapıldığı alan yazında belirtilmektedir (Akbayrak vd., 2021; Glessner ve Johnson, 2020; Pürbudak vd., 2022; Salman ve Budak, 2022; Ünay vd., 2021). UE’ye katılım gösteremeyen öğrencilere ödevlerin öğretmenler tarafından fiziksel olarak iletildiği de belirtilmektedir (Güvercin vd., 2022). Özel eğitim alanında ödev amaçlı eve gönderilen eğitim içeriklerinin çocuklar için faydalı olmadığı (Güvercin vd., 2022), ailelerin akademik becerileri desteklese bile ÖG öğrencilerin UE sürecinde ödev yapmak istemediği sonucuna ulaşılmıştır (Ceylan vd., 2022; Kundakçı vd., 2022). ÖEÖ ise öğrencilere ödev verildiğini ve ders tekrarlarının aileler tarafından yapıldığını belirtmektedir (Ünay vd., 2021). Touloupis’in (2021) yaptığı çalışmada ÖG öğrenci ebeveynlerinin UE sürecinde yüz yüze eğitime göre ödev boyutunda çocuklarını daha az desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bundan farklı olarak ailelerin, ÖG çocuklarıyla verilen etkinlikleri yaparken fotoğraf ve video gönderim yoluyla öğretmenle etkileşim kurduğu da belirtilmektedir (Akbayrak vd., 2021; Glessner ve Johnson, 2020). Araştırmada elde edilen bulgu; bir rutin olan ödevlendirmeye erişiminin sağlanması açısından alanyazınla benzerlik göstermektedir.

ÖG öğrencilerin okul rutinini ve okulun sosyal ortamını özlediği sonucuna ulaşılmıştır. Okulların kapanması ve sokağa çıkma yasaklarının ÖG bireylerin rutinlerini kaybetmesine neden olduğu belirtilmektedir (Asbury vd., 2020). Alanyazında ÖE öğretmenleri, öğrencilerin yüz yüze eğitim yaşantılarına göre UE sürecinde motivasyonlarının düşük olduğu belirtilmektedir (Butial vd., 2022; Supratiwi vd., 2021). ÖG öğrenciler, sosyalleşme eksikliği alt temasında; okuldaki etkileşimlere ve okul rutinini özleme vurgu yapmaktadır. Alan yazında benzer şekilde hem TG hem de ÖG öğrenciler için UE sürecinde yerleşik rutine “özlem” duyduklarını, veliler ise çocuklarının okulda enerjilerini atmaktan ve sosyalleşmekten uzak kaldığını belirtmektedir (Glessner ve Johnson, 2020; Güvercin vd., 2022; Vural vd., 2022). Çocukların gün içinde ihtiyaç duydukları sosyalleşme ve oyun için ev ortamının çoğu zaman yeterli olmadığı, UE sürecinin hem öğretmen hem öğrenci için sıkıcı olduğu ve isteksizlik yarattığı belirtilmektedir (Butial vd., 2022; Güvercin vd., 2022; Salman ve Akay, 2021; Ünay vd., 2021). Bazı araştırmalarda ise öğretmenler, çeşitli rutinlerin UE ortamında da kurulmasıyla derslerin daha verimli geçer hâle geldiğini ifade etmişlerdir (Glessner ve Johnson, 2020). Ancak ÖG öğrencilerin UE ortamlarından en üst düzeyde yararlanmasının olası olmadığı, UE’nin ilgi çekici şekilde planlanmadığı alanyazında belirtilmektedir (Greer vd., 2013). Hatta özel eğitimde yaşanan etkileşim sorunları nedeniyle; geleneksel eğitimin pandemi döneminde bile UE’den verimli olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir (Supratiwi vd., 2021).

Araştırma bulgularından elde edilen başka bir veri, ÖG öğrencilerin risk durumu olmadığına yüz yüze eğitimi her zaman UE’ye tercih etmesidir. Benzer şekilde ÖEÖ de UE’nin yüz yüze eğitime göre “yalnızca” zorunlu durumlarda tercih edilebilir olduğunu belirtmektedir (Butial vd., 2022). Bu durum TG ortaokul öğrencilerinin pandemiden önceki yaşantılarına geri dönmek istedikleri bulgusuyla benzerlik göstermektedir (Acuner vd.,2022). Vural ve diğerleri (2022) ise TG ortaokul öğrencilerinin okulu pandemide “riskli” bulduğunu ve UE’yi “tedbir” olarak algıladığını raporlamışlardır.

ÖG öğrenciler UE olanaklarını; uzaktan sınıf ortamı ve ev yaşantısındaki olumlu etkiler olarak belirtmişlerdir. Vural ve diğerleri (2022) TG ortaokul öğrencilerinin pandemi sürecindeki okul algılarını araştırdıkları çalışmada “okul” kavramının “ev” kavramı ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Glessner ve Johnson'in (2020), UE ortamında öğrencilerle kurulan etkileşimin yüz yüze etkileşime göre oldukça farklı olduğunu, ÖEÖ'nin uzaktan da olsa öğrencilerini görmekten ve onlarla konuşmaktan memnun olduklarını belirtmektedir. Ayrıca, UE ortamının öz bakım becerilerinin edindirilmesi için daha elverişli olduğu için, ÖG öğrenciler, beceriyi kendi evinde kendisine ait eşyalarla çalıştığı için becerinin genellenmesinde daha etkili olmaktadır (Akbayrak vd., 2021). Ceylan ve diğerleri (2022), zihinsel yetersizliği olan çocuğu olan ailelerin UE sürecine ilişkin çocuklarının öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları ve ev ortamının, kalabalık olmasından dolayı derse uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak, Pürbudak ve diğerleri (2022) ailelerin UE sürecinde çocuklarına yeterli desteği sunmakta güçlük çektiğini ve sorumluluklarının arttığını belirtmektedir. Çocukların eğitim süreçlerini yönetmeye çalışması yüksek düzeyde stres, anksiyete ve çatışmalara neden olduğu, ebeveynlerin evde yaşadığı zorlukları aşmak için bloglar, internet siteleri ve YouTube videolarından yardım aldığı ifade edilmektedir (Abdelfettah vd., 2021). Bulgular ve alan yazından hareketle UE'nin, ÖG öğrenci için hem olumlu hem de olumsuz etkilerinden söz etmek mümkündür.

Araştırmada, yaşanan teknik zorluklara ilişkin olarak; bağlantı ve cihaz sorunları ile dijital platformları kullanmada zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında ÖG öğrencilerin UE sürecinde yaşadığı aksaklıklarda; teknik problemler ve ailelerin/çocuklarının sahip olduğu düşük teknoloji okuryazarlığı ön plan UE sürecinde sıklıkla internet bağlantısı sorunları, altyapı yetersizliği, elektrik kesintisi gibi teknik aksaklıklar ve cihaz eksikliğiyle karşılaşıldığı belirtilmektedir (Akbayrak vd., 2021; Bedaiwy vd., 2021; Güvercin vd., 2022; Nieduziak, 2022; Pürbudak vd., 2022; Supratiwi vd., 2021; Ünay vd., 2021). Benzer şekilde ÖG üniversite öğrencileri de UE sürecinde teknik sorunlardan dolayı erişim sağlayamamaktadır (Dayı ve Basık, 2022). UE sürecinde karşılaşılan diğer aksaklık; öğrenci ve ailelerin sahip olduğu düşük teknoloji okuryazarlığıdır. Alan yazında ÖG öğrencilerin UE'ye bağımsız olarak katılması için gerekli bilişim becerilerini genellikle edinmemiş olduğu belirtilmektedir (Akbayrak vd., 2021; Glessner ve Johnson, 2020). Bu süreçte eğitim görevini devralan ailelerin (Abdelfettah vd., 2021) düşük teknolojik okuryazarlığına sahip olması durumunda ÖG öğrencilerde erişilebilirlik sorunları yaşanmaktadır (Pürbudak vd., 2022). UE'ye erişim ve öğretmenler iletişime geçmede öğrencilerin yaşadığı bağlantı ve cihaz sorunları, yoksullukla ilişkili bulunmaktadır (Butial vd., 2022). Salman ve Akay (2022) da TG öğrencilerin UE'ye erişip erişememe durumunu ailelerin sosyo-ekonomik durumuyla açıklamaktadır. Tüm bulgulardan yola çıkarak hem ÖG hem de TG öğrenciler için UE sürecinde yaşananlar, fırsat eşitliği sorununu işaret etmektedir.

Araştırmada motivasyona ilişkin; UE'nin verimsizliği, sıkıcı olması, kolay ve eğlenceli olması şeklinde birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Alanyazında da ÖG öğrencilerin UE sürecinde derslere ilişkin isteksiz ve motivasyonlarının düşük olduğu, bu durumun da ders verimini etkilediği (Butial vd., 2022; Supratiwi vd., 2021; Ünay vd., 2021) ve öğrencilerin okula ilişkin görevleri yerine getirmeye daha az odaklandıkları belirtilmektedir. (Harwin, 2020). UE sürecinde öğrenciye katabileceklerinin sınırlı olduğunu söyleyen öğretmenler gerçek bir öğretimden ziyade dersi yalnızca bir etkinlik/meşguliyet gibi hissettiklerini ve bunu nasıl düzelteceklerini bilmediklerini ifade etmektedir (Glessner ve Johnson, 2020). Salman ve Akay (2021) TG öğrencilerin de UE'yi faydalı bulmadığı, ödevlerin yüz yüze kontrol edilememesinin ders verimini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. UE sürecinde yaşanan teknik aksaklıklar, düşük katılım ve derslerin verimsizliği, öğrenci motivasyonunun olumsuz etkilemektedir (Güvercin vd., 2022). Olumlu bir bulgu olarak; Finlandiya'da TG lise öğrencileri, UE sürecinde ders içindeki tartışmaya dahil olmanın sosyal açıdan daha kolay olduğunu belirtmişlerdir (Niemi ve Kousa, 2020). Elde edilen bulgular öğrenci motivasyonu etkileyen birçok etmen olduğunu ve alan yazındaki UE'ye yönelik düşük motivasyonla benzerlik göstermektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ÖG öğrencilerin UE'ye yönelik algıları ortaya konmuştur. Buna göre; ikinci kademe (ortaokul) öğrencilerinin UE'ye katılımının yetersizlik türünden bağımsız olarak yakın çevrelerinin destek sağlaması ve ailenin teknolojik okuryazarlık boyutuyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar, TG çocukların UE süreciyle benzerdir. Ayrıca ÖG öğrencilerin UE sürecini ev rutinleri ve gereksinimlerle ilişkilendirmesi, dersleri ev içinde okul ortamı olarak algıladıklarını, UE'nin yüz yüze eğitimin sistematikliğinden farklı gördüklerini işaret etmektedir. Ancak öğrencilerin UE'deki işleyişi yüz yüze eğitimle benzer olarak ifade etmeleri; ÖEÖ'leri tarafından UE boyutunda işleyişin sanal ortama yeterince uyarlanamadığı varsayılmaktadır.

UE'de kullanılan platformların alan yazına kıyasla sınırlı sayıda olması; ÖEÖ'lerinin günlük yaşamlarında kullandığı, aşına olduğu uygulamaları tercih etmesi ve öğrencileri bu platformlara yönlendirmesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. ÖG öğrencilerin ev ödevlerinden bir rutin olarak bahsetmesi ve ev ödevlerinin gerektiğinde öğretmenler tarafından elden ulaştırılması, uluslararası alan yazın ve genel eğitimdeki uygulamalarla benzetilmektedir. Araştırmada, ÖG öğrenciler UE'de yaşanan zorluk olarak bazı ders konularından bahsetmiştir. Ancak bu durum, dersin uzaktan ya da yüz yüze işlenmesinden bağımsız olarak içerikle ilişkilidir, öğrenciler derse karşı zorluk algılarını UE ile bağdaştırmıştır. ÖG öğrenciler eğitim içeriğine ilişkin birbirinden farklı ifadelerde bulunmuş; öğrencilerin bir kısmı yüz yüze eğitimde derslerin daha yoğun olduğunu ifade ederken diğer kısmı yüz yüze eğitimde içeriğin daha kolay olduğunu belirtmiştir. Bu durumun ÖEÖ'lerinin UE ders sürecini planlama ve yönetme becerilerindeki farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

UE sürecinde ÖG öğrencilerin aktif olarak katılım gösterememesi; cihaz ve bağlantı sorunları, ailelerin ekonomik imkanları ve yaşam koşullarıyla ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin yaşadığı evde yeterli sayıda cihaz olmaması, ikamet ettikleri bölgede internet bağlantısı sorunları yaşamalarından yola çıkılarak her öğrencinin UE'ye erişiminin eşit olmadığını ve bu durumun verimsizliğe yol açtığını söylemek mümkündür.

ÖG öğrencilerin UE sürecinde yüz yüze eğitimle yaptığı kıyaslamada sosyal ortam ve okul rutini öne çıkan bir sonuçtur. Bu durum çevrimiçi olarak sınıf ortamı sağlansa bile sosyal etkileşimin önemini göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin, öğretmen ve arkadaşlarıyla yüz yüze olarak etkileşimde bulunmasının, derse yönelik motivasyonu da olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. ÖG öğrencilerin okul ortamını UE'ye kıyasla daha çok tercih etmesinde yüz yüze etkileşim belirleyici rol oynamıştır. UE'nin olumsuz yönlerine karşın ÖG öğrenciler risk durumunda UE'nin bir alternatif olduğunun farkındadırlar. Aynı zamanda çevrimiçi ortamda öğretmenleriyle arkadaşlarını görmekten mutlu olmaları ve dijital içeriklerle eğlenmeleri, ÖG öğrencilerin UE'ye ilişkin olumlu algıları olarak sıralanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ÖEÖ'ne UE odağında yeterliliklerini güçlendirecek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sağlanabilir. ÖEÖ'lerinin ders uyarlaması için dijital ortamlarda (EBA vb.) özel eğitim içerikleri güçlendirilebilir. Görüşmelerle elde edilen bulgulara ek olarak UE derslerinde gözlem verisi de eklenebilir. ÖG öğrenci grubuna hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı dışında diğer yetersizlik grupları da eklenerek öğrenci deneyimleri çeşitlendirilebilir. İleriye dönük araştırmalardan farklı olarak öneri getirilecek önemli bir boyut UE sürecinde de dezavantajlı olan ÖG öğrenciler için fırsat eşitliğinin sağlanması, cihaz ve teknik problemlerin daha etkili ve kapsamlı şekilde çözülmesidir. Bununla birlikte UE'nin, özel eğitimde de kullanılabilirliğinin deneyimlenmesinden hareketle, aile eğitimleri ya da evde eğitim kararı bulunan ÖG ve TG öğrenciler için UE'den yararlanılabilir.

6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları; Ege Bölgesi'nde yer alan tek bir ilden veri toplanması, veri toplama tekniği olarak yalnızca yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasıdır. Ayrıca görüşmeler Covid-19 döneminde yapıldığı için, ÖG öğrencilerin UE'ye ilişkin algıları yalnızca pandemi dönemindeki UE için geçerlidir.

Kaynaklar

- Acuner, D., Şekerci, N., Pilavcı, B., Bitar, A., Güler, E. & Aytekin, T. (2022). Covid-19 pandemisinin ortaokul öğrencilerinin eğitimlerine ve psikososyal durumlarına etkisi: İstanbul örneği. *Pearson Journal Of Social Scienses & Humanities*, 7-19. <http://dx.doi.org/10.46872/pj.378>
- Akbayrak, K., Vural, G., & Açar, M. (2021). The experiences and views of special education teachers towards distance education throughout coronavirus pandemic period. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 22(1). <https://doi.org/10.17679/inuefd.863029>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports (11th Ed.)*. AAIDD.
- Ayda, N. K., Bastas, M., Altınay, F., Altınay, Z., & Dağlı, G. (2020). Distance education for students with special needs in primary schools in the period of Covid-19 epidemic. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 587. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr>
- Baroni, F., & Lazzari, M. (2020). Remote teaching for deaf pupils during the Covid-19 emergency. *International Conference e-Learning*, 170-174.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Beck, D. E., Maranto, R., & Lo, W.-J. (2014). Determinants of student and parent satisfaction at a cyber charter school. *The Journal of Educational Research*, 107(3), 209-216.
- Bedaiwy, A. A., Elsharkasy, A. S., Elsayad, W. A., Busaad, Y. A., Alnaim, M. F., & Helali, M. M. (2021). Teachers' perceptions about inclusion of students with learning disabilities in distance learning. *North American Journal of Psychology*, 23(4), 709-709.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to Covid-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Bruno, M. (2021). *Distance learning and special education: Exploring equity ve compliance*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). California State University San Marcos, San Marcos, California.

- Butial, F. J., Santos, M. D., Juanito, J., Francisco, J. M., Abequibel, B., Deran, J. J., ... & Alieto, E. O. (2022). Modular teaching during tumultuous times: Challenges and coping strategies of special education teachers. *Special Education*, 1(43).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı). Pegem Akademi
- Cahapay, M. B. (2020). How Filipino parents home educate their children with autism during Covid-19 period. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-4. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1780554>
- Center on Online Learning and Students with Disabilities. (2012, Haziran). *The foundation of online learning for students with disabilities*. http://www.centeronlinelearning.res.ku.edu/wp-content/uploads/2017/04/Foundation_7_2012.pdf
- Ceylan, M., Afacan, K., & Görmez-Ceylan, M. (2022). Covid-19 döneminde zihin yetersizliği olan öğrencilerin deneyimleri hakkında ailelerin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 335-350.
- Colao, A., Piscitelli, P., Pulimeno, M., Colazzo, S., Miani, A., & Giannini, S. (2020). Rethinking the role of the school after Covid-19. *The Lancet Public Health*, 5(7), e370.
- Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M. L., Bovo, C. & Zocante, L. (2020). Psychosocial and behavioral impact of Covid-19 in autism spectrum disorder: An online parent survey. *Brain Sciences*, 10(6), 341. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060341>
- Cormier, C. J., McGrew, J., Ruble, L. & Fischer, M. (2022). Socially distanced teaching: the mental health impact of the Covid-19 pandemic on special education teachers. *Journal of Community Psychology*, 50(3), 1768-1772.
- Çetin, Ş., & Ercan, T. (2021). Otizme sahip ergen öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerinin ebeveyn aracılığı ile incelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 105- 121.
- Dayı, E., & Basık, R. (2022). Özel gereksinimli üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim süreci ve engelli öğrenci birimlerinin iş birliği durumunun incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1709-1749.
- Denisova, O. A., Lekhanova, O. L., & Gudina, T. V. (2020). Problems of distance learning for students with disabilities in a pandemic. *SHS Web of Conf.*, 87, 00044. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20208700044>
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 51-105). Anı Yayıncılık.
- Greer, D., Crutchfield, S., & Woods, K. (2013). Cognitive theory of multimedia learning, instructional design principles, and students with learning disabilities in computer-based and online learning environments. *Journal of Education*, 193(2), 41-50.
- Greer, D., Rice, M., & Dykman, B. (2014). Reviewing a decade (2004-2014) of research at the intersection of online learning coursework and disability. In R. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (pp. 135-159). ETC Press.
- Glessner, M., & Johnson, S. (2020). The experiences and perceptions of practicing special education teachers during the Covid-19 pandemic. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning*, 1(2).

- Harvey, D., Greer, D., Basham, J., & Hu, B. (2014). From the student perspective: Experiences of middle and high school students in online learning. *American Journal of Distance Education*, 28(1), 14-26. <https://doi.org/10.1080/08923647.2014.868739>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12.
- Kundakçı, Y., Gül, İ., Yeşiltaş, A., & Kundakçı, R. (2022). Covid-19 pandemisinde özel gereksinimli çocuklar ve annelerinin deneyimleri: Nitel bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(54), 63-86. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.890240>
- Koustriava, E., & Chonopoulou, E. (2022). In-depth examination of attitudes towards distance education in students attending a special education preparation program. *International Journal of Instruction*, 15(3), 1099-1110. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15358a>
- Kırık, M. A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. <https://doi.org/10.17829/midr.20142110299>
- Majoko, T., & Dudu, A. (2020). Parents' strategies for home educating their children with autism spectrum disorder during the Covid-19 period in Zimbabwe. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-5. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1803025>
- Martenev, T., & Bernadowski, C. (2016). Teachers' perceptions of the benefits of online instruction for students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 43(2), 178-194. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12129>
- Masonbrink, A. R., & Hurley, E. (2020). Advocating for children during the Covid-19 school closures. *Pediatrics*, 146(3).
- McAleavy, T., Joynes, C., Gibbs, E., & Sims, K. (2020). What steps are being taken to reach the most disadvantaged students during the period of Covid-19 school closure. *Education Development Trust*. <https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/05/disadvantaged-students.pdf>
- MEB. (2020a, 12 Mart). *Bakan Selçuk koronavirüse karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- MEB. (2020b, 19 Mart). *Bakan Selçuk 23 mart'ta başlayacak uzak eğitime dair detayları anlattı*. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>
- MEB. (2020c, 11 Eylül). *Okul öncesi eğitim ve 1. sınıflar yüz yüze eğitime başlıyor*. <http://www.meb.gov.tr/okul-oncesi-egitim-ve-1-siniflar-yuz-yuze-egitime-basliyor/haber/21614/tr>
- MEB. (2020d, 12 Ekim). *Yüz yüze eğitimde ikinci aşama başladı, milyonlarca öğrenci okullarıyla buluştu*. <http://www.meb.gov.tr/yuz-yuze-egitimde-ikinci-asama-basladi-milyonlarca-ogrenci-okullariyla-bulustu/haber/21787/tr>
- MEB. (2020e, 18 Kasım). *Uzaktan eğitim sürecinin detayları*. <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437.
- Nieduziak, E. (2022). Teachers in distance education during the Covid-19 pandemic context of mainstream, inclusive and special education. *International Journal of Research in E-learning*, 8(1), 1-35.
- OHCHR. (2020, 29 Nisan). *Covid-19 and the rights of persons with disabilities: Guidance*. https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/COVID-19_and_The_Rights_of_Persons_with_Disabilities.pdf
- Ortiz, K. R., Rice, M. F., Curry, T., Mellard, D., & Kennedy, K. (2021). Parent perceptions of online school support for children with disabilities. *American Journal of Distance Education*, 35(4), 276-292.
- Pürbudak, A., Yılmaz, M., & Çakır, Ö. (2022). Emergency distance education during the Covid-19 pandemic: A qualitative research from a special education perspective. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23(3), 86-102.
- Rice, M., & Dykman, B. (2018). The emerging research base for online learning and students with disabilities. In R. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* içinde (pp. 189-206). ETC Press.
- Salman, M., & Akay, C. (2022). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarının incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 979-997
- Schuck, R. K. & Lambert, R. (2020). "Am I Doing Enough?" Special educators' experiences with emergency remote teaching in Spring 2020. *Education Sciences*, 10(11), 320. <https://doi.org/10.3390/educsci10110320>
- Sorensen, T. (2019). *Special education in Idaho virtual schools: An analysis of the efficacy of service delivery* [Doctoral dissertation]. Northwest Nazarene University.
- Sucuoğlu, B. (2009). Zihin engelli bireylerin özellikleri. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve özellikleri* içinde (s. 120-173). Vize Yayıncılık.
- Supratiwi, M., Yusuf, M., & Anggarani, F. K. (2021). Mapping the challenges in distance learning for students with disabilities during Covid-19 pandemic: Survey of special education teachers. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 5(1), 11-18. <https://dx.doi.org/10.20961/ijpte.v5i1.45970>
- Şenol, F. B., & Yaşar, M. C. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden "özel eğitim". *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 439-458.
- Tlili, A., Amelina, N., Burgos, D., Othman, A., Huang, R., Jemni, M., Lazor, M., Zhang, X., & Chang, T.-W. (2021). Remote special education during crisis: Covid-19 as a case study In: D. Burgos, A. Tlili & A. Tabacco (Eds.), *Radical solutions for education in a crisis context: Covid-19 as an opportunity for global learning* (pp. 69-83). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_5
- Tomaino, M. A. E., Greenberg, A. L., Kagawa-Purohit, S. A., Doering, S. A., & Miguel, E. S. (2021). An assessment of the feasibility and effectiveness of distance learning for students with severe developmental disabilities and high behavioral needs. *Behavior Analysis in Practice*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00549-1>

- Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L., & Deniz, E. (2020, 21 Nisan). Supporting families with children with special educational needs and disabilities during Covid-19. <https://doi.org/10.31234/osf.io/tm69k>
- Touloupis, T. (2021). Parental involvement in homework of children with learning disabilities during distance learning: Relations with fear of Covid-19 and resilience. *Psychology in the Schools*, 58(12), 2345-2360.
- Ünay, E., Erdem, R., & Çakıroğlu, O. (2021). Covid-19 sürecinde özel eğitimde uzaktan eğitim uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(Özel Sayı), 158-184. <https://doi.org/10.19171/uefad.845915>
- UNICEF. (2020a). *Covid-19: More than 95 per cent of children are out of school in Latin America and the Caribbean*. <https://www.unicef.org/press-releases/covid-19-more-95-cent-children-are-out-school-latin-america-and-caribbean>
- UNICEF. (2020b). *Covid-19 response: Considerations for children and adults with disabilities*. https://sites.unicef.org/disabilities/files/COVID-19_response_considerations_for_people_with_disabilities_190320.pdf
- Vasiliki, G., Dimitrios, S., & Maro, P. (2021). Distance education in the pandemic era: The views of Greek general and special education teachers of secondary education regarding readiness, challenges and the post-covid educational practices. *European Journal of Special Education Research*, 7(4), 169-194. <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v7i4.4050>
- Vasquez, E., & Serianni, B. A. (2012). Research and practice in distance education for K-12 students with disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 31(4), 33-43. <https://doi.org/10.1177/875687051203100406>
- Vasquez, E., & Straub, C. (2012). Online instruction for K-12 special education: A review of the empirical literature. *Journal of Special Education Technology*, 27(3), 31-40. <https://doi.org/10.1177/016264341202700303>
- Vural, Ö. F., Başaran, M., Özkan, Ç., Orhan, N. & Ortoğlu, Z. (2022). Ortaokul öğrencilerinin Covid-19 pandemisine ve Covid-19 pandemi dönemindeki okul kavramına yönelik algılarının belirlenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 17-40.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- 31152 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf

Extended Abstract

Introduction

The Covid-19 pandemic has made it mandatory for teachers to switch to distance education (DE) and for parents to support their children at home (Bozkurt & Sharma, 2020; Şenol & Yaşar, 2020). The DE process started on March 23, 2020, on EBA TV and www.eba.gov.tr through TRT (MEB, 2020b).

In the literature on DE in Türkiye, it is stated that families of students with special needs are assigned the role of educators (Mengi & Alpdoğan, 2020; Çetin & Ercan, 2021); special education teachers are not ready for the DE process (Şenol & Yaşar, 2020), and due to restrictions on interaction, students lose motivation (Pürbudak et al., 2022). It was concluded that implementing Individualized Education Programs was negatively affected (Mengi & Alpdoğan, 2020) and that students with special needs at different education levels had difficulties accessing technical connections and materials (Dayı & Basık, 2022). In addition, the positive aspects of DE are that it provides flexibility in terms of planning, facilitates the acquisition of daily life skills in the home environment (Akbaşrak et al., 2021), and does not disconnect students with disabilities from their educational life (Güvercin et al., 2022).

This study aims to reveal the experiences of students with mild intellectual disabilities regarding DE and their views on the teaching process after face-to-face education was interrupted during the pandemic.

Method

The research is based on phenomenology design, one of the qualitative research methods. In the phenomenology design, widely used in social sciences, the preferred data collection method is interviewing (Ersoy, 2016; Merriam, 2015).

Participants were students with mild intellectual disability who were attending a special education secondary school. Criterion sampling was used to determine the participants. The criteria for the participants were as follows: being in secondary school, being officially diagnosed with mild intellectual disability, having expressive language skills, having participated in DE, volunteering to participate, and having parental permission.

Ethical principles were considered in the data collection process, and attention was paid to the fact that the researchers interviewed participants other than the students they were teaching. A semi-structured interview form was prepared to reach the experiences and opinions of the students. Three experts in the special education department were consulted on the interview questions, and the questions were reorganized with feedback.

The descriptive analysis method was used in data analysis. In this analysis technique, the data are organized not only according to pre-selected themes but also based on the interview questions (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Findings

It was determined that the participants primarily met their basic needs such as going to the toilet, washing hands and face, and having breakfast in the pre-lesson process. In addition, activities related to the pre-course process were found to involve spending time with technological devices such as television, tablet computers, and phones for entertainment purposes. Preparing for the lesson is another finding related to the sub-theme of the pre-lesson process. In this context, it was concluded that the participants completed their homework or prepared their course materials in the pre-lesson

process. It was determined that the participants attended online courses independently or received help from close relatives such as their mothers, siblings, and fathers. In the DE process, students stated that they frequently attended online courses via phone or tablet computer and used the "ZOOM" platform. However, despite this change in the lesson environment, it was found that the lesson process was similar to face-to-face education. It was found that homework was done after the online courses in the DE process. In addition, it was determined that the participants engaged in activities such as playing games, watching television, socializing with friends, bathing, and eating after the online courses.

It was found that students longed to interact with teachers and friends. For example, face-to-face communication, going to the cafeteria, going to the canteen, and playing games are among the activities related to teachers and friends. In addition, the other finding that emerged was the longing for school routines such as attending classes and playing ball with friends.

Participants frequently stated that they would like to continue the education process face-to-face. The main reasons for the participants' preference for face-to-face education are their social relationships with classmates and teachers, technical problems experienced in online courses, and the understanding that online classes are inefficient. Despite encountering such negativities in the DE process, it was found that students tended to continue the lessons remotely in case of risk. This finding emphasizes the necessity of conducting courses remotely due to health risks in case of a pandemic.

Among the findings related to the comfort offered by the IE process are the more comfortable home environment, the ability to use technological devices at home between lessons, having a pleasant time with family members, and the absence of school discipline in the home environment. In addition, it was concluded that the participants socialized with their classmates and teachers in online courses and that online classes helped to maintain communication.

The technical difficulties encountered by the participants in the DE process can be listed as difficulties connecting to online courses and insufficient technological equipment. Another finding was that experiencing problems while using devices and digital platforms was also difficult.

Positive and negative factors affecting student motivation towards online courses were found. The lack of discipline in the school environment in online courses is among the factors that negatively affect students' motivation. Another finding that negatively affects students' motivation for online courses is the perception that online courses are more boring than face-to-face education. Despite these negativities, the understanding that online courses are fun was found to be a factor that positively affected student motivation.

Discussion

The study discovered that students with special needs engage in distance education independently or with family support. The literature found similar patterns for typically developing (TD) students (Salman & Akay, 2022). The level of disability and family support influence student participation, with technology literacy being crucial (Vural et al., 2022). It is seen that DE environments in which students are included platforms such as EBA, ZOOM, and WhatsApp. In the literature, it is stated that both TD students and students with special needs use devices like smartphones, tablets, and computers, along with platforms such as EBA, Zoom, and WhatsApp (Dayı and Basık, 2022; Pürbudak et al., 2022). Students with special needs stated that in DE and face-to-face education, the lessons are taught using traditional methods, and only the environment has changed. However, in the literature, it is stated that DE differs from face-to-face education due to material limitations and challenges in adapting to the virtual environment (Acuner et al., 2022). Students develop homework routines, considering DE a "home

school environment" (Vural et al., 2022). Positive effects of DE on remote classrooms and home life were reported by students with special needs (Vural et al., 2022). Interaction in DE differs from face-to-face settings, and special education teachers find joy in connecting with students even from a distance (Glessner & Johnson, 2020).

The research concluded that there were problems in connection and device problems and difficulties in using digital platforms. Similarly, the literature states that technical issues and low-tech literacy among families disrupt DE for students with special needs (Akbayrak et al., 2021). Issues like internet connection, infrastructure, and device availability are commonly encountered during DE (Akbayrak et al., 2021; Güvercin et al., 2022). Increasing technological literacy among students and families with intellectual disabilities is recommended (Akbayrak et al., 2021).

The research obtained different results regarding motivation, such as the DE process is boring, easy, and fun. Students with special needs tend to be less motivated, impacting lesson efficiency (Butial et al., 2022) and school-related tasks (Harwin, 2020). On the other hand, online courses were found to be enjoyable. Teachers can positively affect student motivation by identifying factors that make online courses fun and adapting the DE process accordingly.

Conclusion and Recommendations

The fact that students with special needs relate the DE process with their home routines and needs indicates that they perceive the lessons as a school environment at home and see DE as different from the systematicity of face-to-face education. However, it is assumed by special education teachers that the process in DE is similar to face-to-face education and that the process in the dimension of DE cannot be adequately adapted to the virtual environment. Social environment and school routine come to the fore when comparing distance education and face-to-face education for students with special needs. This situation shows the importance of social interaction among students with special needs, even if the classroom environment is provided online. In line with the results, special education teachers can be provided with training to strengthen their competencies in the focus of DE. Special education content can be strengthened in digital environments so that special education teachers can adapt the lesson. An important dimension to be suggested is providing equal opportunities for students with special needs, who are also disadvantaged in the DE process, and solving device and technical problems more effectively. Based on the usability of DE in special education, DE can be used for family education or home-schooled students.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 16 Haziran 2021 tarihinde 2021/04 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından, verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci Yazar %20, İkinci Yazar %20, Üçüncü Yazar %20, dördüncü yazar %20 ve beşinci yazar %20 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür

Araştırma sürecinde etik kurul izni alma aşamasında desteğiyle araştırmaya katkı sunan Doç. Dr. Muhammet Özden'e teşekkürlerimizi sunarız.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını, ayrıca araştırmada katılımcılar tarafından bahsedilen Zoom, Microsot Teams vb. programlarla da herhangi bir çıkar çatışmamızın olmadığını ifade ederiz.



Müze Gezisinin İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Kavramsal Gelişimi Üzerine Etkisi: Taşkın Müzesi Örneği¹

The Effect of a Museum Tour on the Conceptual Development of Second Grade Primary School Students: The Flood Museum Example

Tülay ŞENEL ÇORUHLU

Prof. Dr. ◆ Trabzon Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD ◆ tsenel@trabzon.edu.tr ◆

ORCID: 0000-0002-0263-7844

Ümmühan ARSLAN

Trabzon Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD ◆ ummehan.arslan5@gmail.com ◆

ORCID:0009-0001-1035-051X

Aynur GÜVENDİ

Trabzon Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD ◆ aynur.gvndi29@gmail.com ◆ ORCID:

0009-0006-7885-8906

Özet

Müzeler, bireylere kültürel miraslarını anlamlandırmalarına, farklı disiplinlerde elde edilen bilgileri entegre etmelerine ve geçmişte yaşanan olayları daha derinlemesine kavramalarına katkı sağlayan özel mekânlar olarak önemli bir rol oynamaktadır. Bu kurumlar, öğrenme süreçlerini destekleyerek öğrencilere somut deneyimler sunmakta ve kavramları, öğrencinin ilgisini çekebilecek etkileşimli öğrenme ortamları oluşturarak daha etkili bir şekilde iletmekte ve kavramsal gelişimi desteklemektedir. Bu çalışmanın amacı; Trabzon'da bulunan Devlet Su İşleri (DSİ) Taşkın müzesine yapılan gezinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin "heyelan, sel ve taşkın" konularında kavramsal gelişimleri üzerine etkisini araştırmaktır. Çalışmada basit deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Trabzon iline bağlı bir okulda öğrenim gören 29 ilkökul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak; kavramsal anlama testi, mülakat ve anket sorularından yararlanılmıştır. Trabzon'da bulunan DSİ Taşkın Müzesi'ne yapılan gezinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin kavramsal gelişimlerinde anlamlı düzeyde etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (z:4,387; p<.05). Ön testte bazı öğrencilerin sel ve taşkın kavramlarını birbirlerine karıştırdıkları ve kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür. Son testte öğrencilerin büyük çoğunluğunun sel ve taşkın arasındaki farkları müze gezisi ile kavradıkları söylenebilir. DSİ Taşkın Müzesi'nde yer alan interaktif içeriklerin öğrencilerin sel ve taşkın arasındaki farkları görmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Müzede taşkın aktivasyon bölümünde öğrenciler taşkın afetine neden olabilecek etmenleri somut bir şekilde gözlemlene şansı bulmuşlardır. Bu bölümde, afete neden olan etkenler yanında ne gibi önlemler alınabileceğine de değinilmiştir. Öğrencilerin farklı fen konu ve kavramlarında kavramsal gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla müze gezilerinin düzenlenmesi gerektiği önerisi sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Heyelan, Kavramsal gelişim, Müze, Sel, Taşkın

Abstract

Museums are environments that contribute to people's understanding of their cultural heritage, knowledge acquired in various fields, and events from the past. Museums are used as learning environments in different subjects and disciplines. Museums provide concrete experiences related to concepts and make

¹ Bu çalışma "Müze Eğitiminin Kavramsal Gelişim Üzerine Etkisi: Taşkın Müzesi Örneği" başlıklı TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenen projeden üretilmiştir. Yazarlar TÜBİTAK'a katkılarından dolayı teşekkür eder.

these concepts more engaging for students. The aim of this study is to investigate the impact of a museum tour to the State Water Works Flood Museum in Trabzon on the conceptual development of second-grade elementary school students regarding landslide, flood, and torrents. Pre-experimental method was used in the study. The sample group of the study consisted of 29 second-grade elementary school students from a school in Trabzon. Data collection tools used in the study included a conceptual understanding test, interviews, and survey questions. It was found that the museum tour to the SWW Flood Museum in Trabzon had a significant effect on the conceptual development of second-grade elementary school students ($z: 4.387$; $p < .05$). In the pre-test, it was observed that some students confused the concepts of "torrents" and "flood" and had misconceptions. According to the post-test results, it can be said that most students grasped the differences between torrents and floods through the museum tour. It was concluded that the interactive content in the SWW Flood Museum could contribute to students' understanding of the differences between torrents and floods. In the flood activation section of the museum, students had the opportunity to observe in a concrete way the factors that could cause flood disasters. In this section, in addition to the factors causing disasters, measures that can be taken were also discussed. It is suggested that museum tours should be organized to contribute to the conceptual development of students in different science concepts.

Keywords: Landslide, Conceptual development, Museum, Torrents, Flood

1. Giriş

Öğrenme ortamlarının oluşturulmasında son zamanlarda okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanılmasının önemi ön plana çıkmaktadır. Öğretim programlarında benimsenen strateji ve yöntemler başlığı altında, okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmenler tarafından kullanılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Okul dışı öğrenme ortamları, formal öğrenme yaşantısının dışında okul dışındaki ortamlarda informal deneyimlerin yaşanmasına fırsat sunan uygulamaları kapsamaktadır (Bozdoğan, 2016; Karadeniz ve Sivri kaya, 2011; Oktay, 2022; Şen, 2019). Bu ortamlar, okulun sınırı dışındaki yaşam alanları ve sanal ortamlar gibi birçok farklı alanı içerisine almaktadır (Eshach, 2007). Okul dışı öğrenme ortamları, öğrenmenin dış dünyaya temas ile gerçekleşmesi gerektiği gerçeğine vurgu yapmaktadır (Eshach, 2007). Okul dışı öğrenmeye bir köprü oluşturarak, disiplinler arası bir yaklaşımla insanların bilgi ve kültür birikimlerini zenginleştiren ortamlardan bir tanesi de müzelerdir (Saraç, 2017).

Müze kavramı; Türk Dil Kurumu Sözlüğünde, sanat ve bilim eserlerinin korunduğu, saklandığı ve halka sunulmak için sergilendiği yer veya yapı olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Müzelerden öğrenme ortamlarında yararlanılan çalışmalara bakıldığında, müze gezilerinin okul dışı öğrenme ortamı olarak sosyal bilgiler/tarih (Aladağ vd., 2014; Çınar vd., 2021; Keskin ve Kaplan, 2022; Yıldırım ve Tahiroğlu, 2012), görsel sanatlar (Atilla ve Bulut, 2017), fen bilimleri (Bozkurt, 2022; Türkmen, 2023), hayat bilgisi (Tosun, 2016) gibi farklı derslerde kullanıldığı görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarından olan müze alanında yapılmış çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin müze eğitimi konusundaki fikirlerinin belirlenmesi (Dilli, 2017), okul öncesi öğretmen adaylarının taşkın müzesinde yaşamış oldukları deneyimlerin incelenmesi (Aslan ve Gangal, 2023), müze gezilerinin öğrenci tutumlarına etkisi (Güler, 2011; Öztürk 2014), müzelerin öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi (Özer, 2016; Yanmaz, 2017) üzerine odaklanan çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde, ilkokul öğrencileri ile yürütülmüş çalışmaların sayıca az olduğu dikkat çekmektedir (Çil ve Yanmaz, 2016; Topkan ve Erol, 2022; Türkmen vd., 2016). Gezi öncesi, sırası ve sonrasında yapılan etkinliklerin tasarlanması yönü ile öğretmenler için ayrı bir sorumluluk gerektirmesi ve izinlerle ilgili süreçlerde problemlerin yaşanması gibi nedenler müze gezilerinin az sayıda gerçekleştirilmesine neden olabilir (Arı, 2010; Egüz & Kesten, 2012). Müze gezilerinin öğrenciler üzerinde etkisinin araştırıldığı çalışmaların sonucunda; yapılan etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, motivasyonlarına ve dersteki başarılarına etkilerinin yadsınamayacak kadar çok olduğu (Güler, 2011; Öztürk, 2014);

ancak öğretmenlerin bu ortamlarla ilgili bilgi ve deneyimlerinin sınırlı olduğu söylenilebilir (Dilli, 2017). Yürütülen çalışmanın doğal afetlerden heyelan, sel ve taşkın konularında öğrencilerin kavramsal gelişimlerine katkı sağlayarak alandaki eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Müze gezilerinin farklı derslerde öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği söylenilebilir. Örneğin, fen bilimleri konularına ilgi duymayan öğrenciler için müze gezileri, öğrencilerin dersle ilgili materyalleri görme imkânına sahip olmalarını sağlayabilir (Wellington, 1990). Öğrenciler müze gezileri ile fenin günlük hayatla ilişkisini kavrayabilir ve bu alanda kariyer gelişimine yönelebilir (National Science Teachers Association [NSTA], 2023).

Bu çalışmada, DSİ Taşkın Müzesi'ne gerçekleştirilen gezinin ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin heyelan, sel ve taşkın konularında kavramsal gelişimleri üzerine etkisi araştırılmıştır. Çalışma doğal afetlerden heyelan, sel ve taşkın kavramları ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın belirtilen konularda sınırlandırılmasının nedeni, DSİ Taşkın Müzesi'nin belirtilen kavramlara yönelik uygulamalar içermesidir. İlköğretimden üniversiteye kadar olan dönemde yapılan çalışmalarda öğrencilerin doğal afetler konusunda çeşitli yanılgılarının olduğu araştırmalarla ortaya çıkarılmıştır (Alkar ve Derin, 2023; Cin, 2010; Gürbüz ve Karadeniz, 2021; Özdemir vd., 2010; Solmaz ve Kaymak 2012; Sucu 2021; Tokcan ve Yiter, 2017; Turan ve Kartal, 2012). Mevcut literatür incelendiğinde, öğrencilerin heyelan ve erozyon kavramlarını birbirleri ile karıştırdıkları (Bozkurt vd., 2004; Martinez vd., 2012; Özdemir vd., 2010; Şenel Çoruhlu vd., 2016), toprak kayması ile heyelanın birbirinden farklı kavramlar olduğunu (Turan ve Kartal, 2012; Öztürk ve Özcan, 2017) düşündükleri tespit edilmiştir. Bilindiği gibi Karadeniz Bölgesi heyelan, sel ve taşkın olaylarının en çok görüldüğü bölgelerden biridir. Doğal afetler konusunun öğretiminde, teorik ders anlatımlarından öte bu olayların hangi ihmaller ve durumlar karşısında meydana geldiğinin uygulamalı olarak öğrencilere gösterildiği öğrenme ortamlarına yapılacak geziler oldukça önemlidir. Çalışmanın doğal afetlerden heyelan, sel ve taşkın karşısında ne gibi önlemlerin alınması gerektiği konusunda bilinçli öğrencilerin yetiştirilmesinde alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Yürütülen çalışmanın belki de en önemli katkısı, 31.10.2023 tarihli Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 2024-2028 yıllarını içine alan dört yıllık dönemi kapsayan XII. Kalkınma Planında yer alan "Nitelikli İnsan, Güçlü Toplum" kapsamında sağlayacağı katkılardır. Çalışmada, müze gezisine gelen öğrenciler heyelan, sel ve taşkına karşı yapılması gerekenler ve çevreye duyarlı vatandaşlar olmaları konusunda bilgi, beceri ve tutum geliştireceklerdir. Çevre dostu bireylerin yetiştirilmesine yürütülen çalışmanın dolaylı olarak katkı sağlayabileceği söylenebilir. DSİ Taşkın Müzesi'ne yapılan ziyaret çevreye karşı bilinçli davranarak, erken uyarı sistemleri, moloz bariyerleri ve ağaçlandırmanın önemini kavrayan öğrencilerin yetiştirilmesine vesile olabilir.

Bu çalışmanın amacı; Trabzon'da bulunan DSİ Taşkın Müzesi'ne yapılan gezinin ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin doğal afetlerden heyelan, sel ve taşkın konularında kavramsal gelişimleri üzerine etkisini araştırmaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıda verilen araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

- DSİ Taşkın müzesine yapılan ziyaretin öğrencilerin doğal afetlerden heyelan, sel ve taşkın konularındaki kavramsal gelişimleri üzerine etkisi nasıldır?

2. Yöntem

Çalışmada basit deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemde tek bir grup mevcut olup, bu grup deney grubu olarak adlandırılmaktadır. Bu yöntem değişkenler arasında mevcut sebep sonuç ilişkilerini keşfetmede kullanılabilir. Bu yöntem gerçekleştirilecek uygulamanın ön-son test aracılığıyla bir grup üzerindeki etkililiğini tespit etmek için etkili bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2016).

2.1. Örneklem Grubu

Çalışmanın örneklem grubunu, Trabzon iline bağlı bir okulda öğrenim gören 29 ilkokul 2. sınıf öğrencisi (16 kız, 13 erkek) oluşturmuştur. Örneklem grubu belirlenirken kolay örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmacının evrenden seçtiği örnekleme oluştururken, en kolay ulaşılabileceği öğelere yönelmesi, araştırma hedefini tanımlayan bir yaklaşım olarak ifade edilebilir (Patton, 2005). Çalışmada yer alan öğretmen adaylarından birinin öğretmenlik uygulaması II dersi kapsamında staj uygulamasında bulunduğu okulun bir sınıfında yer alan ilkokul 2. sınıf öğrencileri ile çalışma yürütülmüştür.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak; kavramsal anlama testi, mülakat ve açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Öğrencilerin sel ve heyelan kavramları ile ilgili çeşitli kavram yanılgılarının olduğu farklı araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Solmaz ve Kaymak, 2012; Turan ve Kartal, 2012). DSİ Taşkın Müzesi'ne yapılan gezinin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin doğal afetlerden heyelan, sel ve taşkın konularında kavramsal gelişimleri üzerine etkisini araştırmak amacıyla araştırmacılar tarafından kavramsal anlama testi ve mülakat soruları hazırlanmıştır. Kavramsal anlama testi açık uçlu sorulardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Kavramsal anlama testinde soru hazırlanırken öncelikle hayat bilgisi dersinde ilgi konu kazanımlar incelenmiştir. Kavramsal anlama testinde; heyelan, sel, taşkın ve doğal afetlerle karşılaşılması durumunda yardım eden resmi kuruluşlarla ilgili öğrencilerin sahip oldukları bilgileri tespit etmek için öğrencilere toplam beş soru yöneltilmiştir. Hazırlanan sorular, kapsam geçerliği açısından alanında 18 yıllık deneyime sahip fen eğitimcisine incelenmiştir. Mülakatlar yarı yapılandırılmış olarak yürütülmüştür. Kavramsal anlama testinde yer alan soruların aynıları yarı yapılandırılmış mülakatta öğrencilere yöneltilmiştir. Kavramsal anlama testi ve mülakat soruları öğrencilere ön ve son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca gezi sonrası müze gezisinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkilerini tespit etmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Ankette öğrencilere iki açık uçlu soru yöneltilmiştir. Birinci soru "Müze gezisi heyelan ile ilgili hangi bilgileri öğrenmenize katkı sağlamıştır?" ve ikinci soru "Müze gezisi, sel ve taşkını önleme kapsamında hangi bilgileri öğrenmenize katkı sağlamıştır?" şeklindedir.

2.3. Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Çalışma için gerekli etik kurul ve MEB izinleri alınmıştır. Çalışmanın yapılması için Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yazılı izin, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulundan 19.12.2022 tarih ve E-81614018-000-2200054670 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Öğrencilerin çalışmaya katılımıyla ilgili gerekli izinlerin alınması için velileri ile iletişime geçilmiştir. Hazırlanan izin belgeleri öğrencilerle birlikte velilere gönderilmiş ve öğrencilerin müze gezisine katılmaları konusunda velilerin izinleri alınmıştır. Çalışma kapsamında ilkokul ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki "Doğada Hayat" konusunda yer alan "Doğal afetlere örnekler verir. Sel, heyelan, çığ, fırtına, hortum ve deprem gibi doğal afetler üzerinde durulur. Doğal afetler sırasında yardım eden Kızılay ve AFAD gibi kuruluşlar tanıtılır." ve "Doğa olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemleri açıklar." kazanımlarına uygun olarak DSİ Taşkın Müzesi'ne gezi düzenlenmiştir (Hayat Bilgisi Öğretim Programı, 2018, s.22).

DSİ Taşkın Müzesi Devlet Su İşleri (DSİ) Genel Müdürlüğü'ne bağlı 22'nci Bölge Müdürlüğü'nce Trabzon'da kurulan sanal ortamda taşkın anı yaşatılan dünyadaki ilk interaktif müzedir. DSİ Taşkın Müzesi'ne gerçekleştirilen gezi; müze gezisi öncesi, müze gezisi sırası ve müze gezisi sonrası yapılacaklar olmak üzere üç başlık altında aşağıda Şekil 1'de müze gezi planında sunulmuştur.

Şekil 1. Müze Gezi Planı



Şekil 1’de görüldüğü gibi öncelikle gezinin yapılacağı DSİ Taşkın Müzesi ile iletişime geçilmiş gezinin yapılacağı tarih belirlenmiştir. Müze içerisinde yer alan bölümler ile ilgili “<https://www.facebook.com/taskin.m61/>” adresi ziyaret edilerek ön bilgiler alınmıştır. Öğrencilere gezi öncesinde ziyaretin detayları anlatılmış; müzede heyelan, taşkın ve sel konularında ne tür deneyimler yaşayacakları konusunda bilgi verilmiştir. Öğrenciler müzeye giderken yanlarında kurşun kalem, defter bulundurmaları gerektiği konusunda haberdar edilmişlerdir. İnteraktif uygulamalar öğrencilere taşkınların nedenleri, etkileri ve önleme stratejileri hakkında gerçek zamanlı, etkileşimli ve katılımcı bir öğrenme deneyimi sunarak, sürdürülebilir su kaynakları yönetimi ve çevre bilinci gibi alanlarda derinlemesine anlayış geliştirmelerine önemli katkı sağlayabilir. Öğrencilerin konu hakkında ön bilgilerini belirlemek amacıyla kavramsal anlama testi ve mülakat soruları öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Müze gezisi sürecinde öğrencilerin sırasıyla DSİ Taşkın Müzesi’nde yer alan etkinlikleri deneyimlemeleri sağlanmıştır. DSİ Taşkın Müzesi’nde görevli bir personel gezi sürecinde öğrencileri bilgilendirmiştir. Müzede; şehir taşkını modelleri, heyelan-taşkın etkileşim modelleri, taşkın sinema salonu, taşkın müdahale odası, erken uyarı sistemi ve mobil taşkın koordinasyon merkezi bölümlerini öğrencilerin sırası ile gezmeleri sağlanmıştır. Müzede kazanılan bilgilerin öğrencilerin kavramsal

gelişimleri üzerine etkisini belirlemek amacıyla öğrencilere anket, kavramsal anlama testi ve mülakat soruları yöneltilmiştir. Kavramsal anlama testi ve mülakat ön-son test şeklinde uygulanmışken, anket son test olarak uygulamada kullanılmıştır. DSİ Taşkın Müzesi gezisinin ardından öğrencilerin elde etmiş oldukları bilgilerle ilgili heyelan, taşkın ve sel konularında sınıf ortamına gelindiğinde bir tartışma ortamı oluşturulmuş, öğretmen öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sayede öğrencilerin öğrendikleri bilgileri tekrar etmeleri sağlanmıştır. Nitekim müze gezilerinin ardından sınıfa gelindiğinde tartışma ve değerlendirmelerin yapılmasının oldukça önemli olduğu bilinmektedir, aksi takdirde kazanılan bilgilerin çoğunun yitirilebileceği ifade edilebilir (Buyurgan ve Mercin, 2005). Aşağıda müze gezisi sürecinden resimler sunulmuştur.

Resim 1. Müze Gezisinden Resimler



Resim 1’de görüldüğü gibi müze gezisinde öğrenciler gruplar halinde Taşkın Müzesi’nde yer alan bölümleri sırası ile ziyaret etmişlerdir. Bu süreçte müzede görevli bir personel öğrencilere eşlik etmiş ve öğrencilere müzenin ilgili bölümleri hakkında bilgi vermiştir. Bu süreçte öğrenciler çeşitli notlar almışlardır. Öğrenciler bu aşamaya kadar doğal afetlerin nasıl olduğuna, nelerin doğal afeti tetiklediğine dair bilgiler edinmişlerdir. Son aşama olarak öğrenciler taşkın sinema salonuna götürülerek bilgilendirme için kısa film izlemişlerdir. Öğrenciler bu bilgilendirmede taşkın sırasında neler yapılabileceği ve nelere dikkat etmeleri gerektiği ile ilgili bilgiler elde etmişlerdir.

2.4. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarının uygulama şekli, örneklem sayıları ve analiz yöntemi aşağıda verilen Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Veri Toplama Aracı, Uygulama Şekli, Örneklem Sayısı ve Verilerin Analizi

Veri toplama aracı	Uygulama şekli	Örneklem sayısı	Verilerin Analizi
Kavramsal Anlama Testi*	Ön-son test	Sınıfta bulunan tüm öğrenciler	Marek (1986)’in kategorilendirmesi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
Mülakat	Ön-son uygulama	Öğrenciler arasından rasgele-gönüllü seçilen beş öğrenci	“Cliff’s Delta” etki değeri hesaplanması
Anket	Son test	Sınıfta bulunan tüm öğrenciler	İçerik analizi

*Kavramsal anlama testinden elde edilen ön-son test verilerine Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanarak non parametrik analiz yapılmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi kavramsal anlama testi ve mülakat sorularının analizinde Marek (1986)’in kategorilendirmesine uygun analiz yapılmıştır. Bu kategorilendirmede, öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar; tam anlama, kısmi anlama, alternatif kavrama ve anlamama/cevaplamama kategorilerinde analiz edilmiştir. Öğrencilerin her bir anlama düzeyinde sorulara vermiş oldukları yanıtlardan bir örnek, öğrenci frekansları ve soruların bulunduğu tablolarla birlikte bulgularda sunulmuştur. Her bir öğrencinin kavramsal anlama testinde anlama düzeylerine uygun olarak sahip oldukları puanlar, ön ve son test için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Hesaplanan bu puanlar SPSS 22.0 programına girilerek Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Bu testin kullanılmasının nedeni; kavramsal anlama testinde açık uçlu sorulara yer verilmesi, öğrenci cevaplarının kategorilere ayrılarak Marek (1986)’in kategorilendirmesine uygun analiz edilmesi, öğrencilerin ön-son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmeye imkân vermesi ve verilerin normal dağılım göstermemesi olarak ifade edilebilir. Kavramsal anlama testinden elde edilen ön ve son test sonuçları için yapılan uygulamanın etkililiğini tespit etmek için etki değeri hesaplanmıştır. Non-parametrik testlerde etki değerinin hesaplanmasında “Cliff’s Delta” etki değeri kullanılmaktadır (Macbeth vd., 2011). “Cliff’s Delta” etki değeri ile ilişkili olarak; $|\delta| < 0.147$ önemsiz, $0.147 \leq |\delta| < 0.330$ Küçük, $0.330 \leq |\delta| < 0.474$ orta, $|\delta| \geq 0.474$ büyük etki değerini belirttiği söylenebilir (Benjamini ve Hochberg, 1995). Anket sorularının analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri çeşitli kavramlar ve temalarla birlikte sunarak okuyucuların daha kolay anlayabilecekleri bir hale getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.5. Geçerlik-Güvenirlik ve Pilot Çalışma

Çalışma kapsamında; kavramsal anlama testi, mülakat ve anket soruları çalışmanın amacına uygunluk açısından bir fen eğitimcisine incelenmiştir. Hazırlanan soruların çalışmanın amacına uygun sorulardan oluştuğu fen eğitimcisi tarafından ifade edilmiştir. Her bir veri toplama aracının uygulama öncesinde pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışmada her bir ölçme aracı iki öğrenciye uygulanmıştır. Pilot çalışma ile soruların öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı, ne kadar sürede uygulanabileceği ile ilgili bilgiler elde edilmiştir. Kavramsal anlama testi, mülakat ve anket verilerinin analizi çalışmada yer alan iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kavramsal anlama testi ve mülakat sorularının analizinde Marek (1986)'nın kategorilendirmesinden yararlanılmıştır. Bu kategorilendirmede öğrencilerin kavramsal anlama ve mülakat sorularına vermiş oldukları yanıtlar incelenmiş, ardından her bir soru için tam anlama, kısmi anlama, alternatif kavrama ve anlamama kategorisine girebilecek öğrenci cevapları için bir cevap anahtarı oluşturulmuştur. Bu cevap anahtarı kullanılarak iki araştırmacı birbirlerinden habersiz verileri analiz etmiş ve sonra bir araya gelerek kategoriler arasındaki uyuma bakmışlardır. Analizi yapan bireylerin görüş birliği ve görüş ayrılığının olduğu durumlara bakılarak uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Hesaplama yapılırken Miles ve Huberman'ın (1994) (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) formülünden yararlanılmıştır. Kavramsal anlama testi ve mülakat sorularının analizinde kodlayıcılar arası uyumun %85 olduğu görülmüştür. Anket verilerinin analizinde de benzer yol izlenmiştir. Anket sorularına öğrencilerin verdiği yanıtlarla ilgili iki araştırmacı verileri içerik analizine uygun şekilde analiz etmiş, ardından bir araya gelerek kodlar arası uyuma bakmışlardır. Bu çalışmada iki araştırmacı arasında kodlamada tutarlılık oranının %85 olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan bu değer alan yazında ifade edilen kabul edilebilir uyum değerinden (.70) daha yüksek olduğu ifade edilebilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

3. Bulgular

Bu başlık altında kavramsal anlama testi, mülakat ve ankette yer alan sorulardan elde edilen bulgular sırası ile sunulmuştur. Kavramsal anlama testinde yer alan sorulardan elde edilen bulgular; her bir soru için ayrı ayrı sunulmuştur. Marek (1986)'nın kategorilendirmesinde her bir kategoriden örnek öğrenci ifadeleri, ön ve son testte kategoriye kaç öğrencinin dâhil olduğunu gösteren frekans değerleri ve öğrenci kodları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kavramsal Anlama Testi Sorularında Kategorilerde Ön ve Son Test Öğrenci Frekans Dağılımı

Sorular	K.	Örnek Öğrenci İfadesi	Ön test		Son test	
			Ö.K	f	Ö.K	f
Heyelan kavramı size ne ifade ediyor?	T.A	“Heyelan kavramı, toprağın bulunduğu yerden başka yere kaymasını ifade ediyor...” Ö4 _{ST}	Ö1-Ö12, Ö14, Ö17, Ö19-Ö27,Ö29	24	Ö1-Ö29	29
	A.K	“Çok ağaç dikmeyi ifade ediyor.” Ö13 _{ÖT}	Ö13, Ö16, Ö18	3	-	-
	A.C	“Kötü şeyler olmasını ifade ediyor.” Ö28 _{ÖT}	Ö15, Ö28	2	-	-
Heyelanı önlemek için neler	T.A	“Ağaç dikilebilir. Duvar örülebilir.” Ö23 _{ÖT}	Ö1-Ö15, Ö17-Ö26, Ö28, Ö29	27	Ö1-Ö9, Ö11-Ö29	28
	A.C	“Ağaçlar kesilebilir.” Ö16 _{ÖT}	Ö27, Ö16	2	Ö10	1

Yapılabilir? Açıklayınız.						
Sel ve taşkın kavramları size ne ifade ediyor tanımlayınız. Aralarındaki farkı belirtiniz.	T.A	“Sel, aşırı yağmur yağınca oluşan afet. Taşkın, suyun taşması ile oluşan afet. Sel aşırı yağmur sonucunda taşkın ise su taşması ile meydana gelen afettir.” Ö26 _{ST}	-	-	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10-Ö13, Ö15, Ö16, Ö19-22, Ö24, Ö26-Ö29	20
	K.A	“Taşkın toprağın su altında kalmasıdır.” Ö22 _{ÖT}	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, Ö26	16	Ö3, Ö6, Ö8, Ö14, Ö17, Ö18, Ö23, Ö25	8
	A.K	“Sel ve taşkın eş anlamlıdır. Arasında fark yoktur.” Ö21 _{ÖT}	Ö5, Ö7, Ö12, Ö16, Ö21, Ö27	6	Ö1	1
	A.C	“Bilmiyorum.” Ö2 _{ÖT}	Ö2, Ö10, Ö15, Ö18, Ö24, Ö28, Ö29	7	-	-
Sel ve taşkın için alınabilecek önlemler nelerdir? Açıklayınız	T.A	“Dere kenarlarına ev yapılmamalıdır. Barajlar yapılmalıdır.” Ö23 _{ÖT}	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6-Ö9, Ö12-Ö14, Ö16-Ö27, Ö29	23	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5-14, Ö16, Ö17-Ö29	27
	K.A	“Yardım çantası hazırlamak.” Ö15 _{ÖT}	Ö15	1	Ö15	1
	A.K	“Ev ve barajlar yapılmalıdır.” Ö5 _{ÖT}	Ö5	1	-	-
	A.C	“Çamaşır makinesini kapatmaktır.” Ö11 _{ÖT}	Ö3, Ö10, Ö11, Ö28	4	Ö3	1
Doğal afetle karşılaşılması durumunda yardım eden resmi kurumların adlarını yazınız.	T.A	“AFAD ve Kızılay” Ö2 _{ÖT}	Ö2, Ö16, Ö17, Ö18, Ö23	5	Ö1-Ö3, Ö6, Ö7, Ö12, Ö14-20, Ö23, Ö26, Ö27, Ö29	17
	A.K	“AHBAP derneği” Ö20 _{ÖT}	Ö19, Ö20, Ö27, Ö29	4	Ö4, Ö5, Ö8, Ö11, Ö13, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö28	12
	A.C	“Yeşilay” Ö4 _{ÖT}	Ö1, Ö3-15, Ö21, Ö22, Ö24-Ö26, Ö28	20	-	-

K.: Kategoriler, T.A: Tam Anlama, K.A.: Kısmi Anlama, A.K.: Alternatif Kavrama, A.C: Anlamama-Cevaplamama, ÖT.: Ön test, ST.: Son test, Ö.K.: Öğrenci Kodu

Tablo 2’de görüldüğü gibi “Heyelan kavramı size ne ifade ediyor? Açıklayınız” sorusuna ön testte 24 öğrenci tam anlama, üç öğrenci alternatif kavrama ve iki öğrenci anlamama kategorisinde cevap verirken son testte 29 öğrenci tam anlama kategorisinde cevap vermişlerdir. “Heyelanı önlemek

için neler yapılabilir? Açıklayınız.” sorusuna Tablo 2’de görüldüğü gibi ön testte 27 öğrenci tam anlama, iki öğrenci anlamama kategorisine giren cevaplar sunmuş iken, son testte 28 öğrenci tam anlama, bir öğrenci anlamama kategorisinde yer alan cevaplar vermişlerdir. “Sel ve taşkın kavramları size ne ifade ediyor? tanımlayınız. Aralarındaki farkı belirtiniz” sorusuna ön testte 16 öğrenci kısmi anlama, altı öğrenci alternatif kavrama, yedi öğrenci anlamama kategorisine giren cevaplar vermiş iken, son testte 20 öğrenci tam anlama, sekiz öğrenci kısmi anlama, bir öğrenci alternatif kavrama kategorisinde yanıt vermişlerdir. Ön testte altı öğrencinin sel ve taşkın kavramının aynı anlama geldiğini ifade ettikleri ve kavram yanlışlığına sahip oldukları görülmüştür. Ön testte öğrencilerin hiçbiri tam anlama kategorisine giren cevap verememişlerdir. “Sel ve taşkın için alınabilecek önlemler nelerdir? Açıklayınız” sorusuna ön testte 23 öğrenci tam anlama, bir öğrenci kısmi anlama, bir öğrenci alternatif kavrama ve dört öğrenci anlamama kategorisinde cevap vermiş iken, son testte 27 öğrenci tam anlama, bir öğrenci kısmi anlama, bir öğrenci anlamama kategorisinde cevaplar vermişlerdir. “Doğal afetle karşılaşılması durumunda yardım eden resmî kurumların adlarını yazınız.” sorusuna ön testte beş öğrenci tam anlama, dört öğrenci alternatif kavrama ve 20 öğrenci anlamama kategorisinde cevap verirken son testte 17 öğrenci tam anlama, 12 öğrenci alternatif kavrama kategorisinde yanıt vermişlerdir. Çalışma grubunun kavramsal anlama testi ön ve son test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışma Grubunun Kavramsal Anlama Testi Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test-son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p*	Cliff's Delta
Negatif sıra	0	,00	,00			
Pozitif sıra	25	13,00	325,00	-4,387	,000	-0,741
Eşit	4					
Toplam	29					

Negatif sıralar temelinde, *p<.05

Çalışma grubunun kavramsal anlama testi ön ve son test puanlarına uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda son test lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir (z:4,387; p<.05). Kavramsal anlama testi ön son test sonuçlarının hesaplanan Cliff's Delta etki değeri -0,741 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki değerinde ön testle kıyaslandığında son test puanlarının etki değerinin yüksek olduğu söylenilebilir. Mülakatta yer alan sorulardan elde edilen bulgular her bir soru için örnek öğrenci ifadeleri, ön ve son test öğrenci kod ve frekanslarının kategorilere göre dağılımını gösterecek şekilde düzenlenerek Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Mülakat Sorularında Kategorilerde Ön ve Son Test Öğrenci Frekansları

	K.	Örnek Öğrenci İfadesi	Ön test		Son test	
			Ö.K	f	Ö.K	f
Heyelan kavramı size ne ifade ediyor? Açıklayınız.	T. A	“Heyelan kavramı toprağın bulunduğu yerden başka yere kaymasını ifade ediyor.” Ö4 _{ÖT}	Ö1-Ö4	4	Ö1-Ö5	5
	A. C.	“Tehlike.” Ö5 _{ÖT}	Ö5	1	-	-
Heyelanı önlemek için neler yapılabilir? Açıklayınız.	T. A	“Setler yapılabilir. Ağaç dikilebilir.” Ö5 _{ÖT}	Ö1-Ö5	5	Ö1-Ö5	5
Sel ve taşkın kavramları size ne ifade ediyor tanımlayınız. Aralarındaki farkı belirtiniz.	T. A	“Sel aşırı yağmur sonucunda olur. Taşkın belli bir yerde suyun taşmasıdır.” Ö3 _{ÖT}	Ö3	1	Ö1-Ö4	-
	A.	“Suyun denizden taşması.” Ö4 _{ÖT}	Ö4	1	Ö5	1
	A.C.	“Sel suyun içinde deprem olması” Ö1 _{ÖT}	Ö1, Ö2, Ö5	3	-	-
Sel ve taşkın için alınabilecek önlemler nelerdir? Açıklayınız	T. A	“Dere kenarına ev yapılmamalıdır. Baraj yapılmalıdır.” Ö1 _{ÖT}	Ö1, Ö3-Ö5	4	Ö1-Ö5	5
	K. A	“Baraj yapılmalıdır.” Ö2 _{ÖT}	Ö2	1	-	-
Doğal afetle karşılaşılması durumunda yardım eden kurumların adları nelerdir?	T. A	“AFAD, Kızılay” Ö1 _{ÖT}	Ö1, Ö3, Ö5	3	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	5
	A.	“Yeşilay” Ö2 _{ÖT}	Ö2, Ö4	2	-	-

Tablo 4’te görüldüğü gibi “Heyelan kavramı size ne ifade ediyor? Açıklayınız.” sorusuna ön testte dört öğrenci tam anlama, bir öğrenci anlamama kategorisinde cevaplar verirken son testte beş öğrenci tam anlama kategorisinde cevaplar vermişlerdir. “Heyelanı önlemek için neler yapılabilir? Açıklayınız.” sorusuna ön ve son testte beş öğrenci tam anlama kategorisinde cevaplar sunmuşlardır. “Sel ve taşkın kavramları size ne ifade ediyor tanımlayınız. Aralarındaki farkı belirtiniz.” sorusuna yönelik olarak Tablo 3’te görüldüğü gibi ön testte bir öğrenci tam anlama, iki öğrenci alternatif kavrama, üç öğrenci anlamama kategorisinde cevap verirken, son testte dört öğrenci tam anlama, bir öğrenci alternatif kavrama kategorisinde cevaplar yöneltmişlerdir. Mülakat sorularında yer alan “Sel ve taşkın için alınabilecek önlemler nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna yönelik Tablo 2’ de görüldüğü gibi ön testte dört öğrenci tam anlama, bir öğrenci kısmi anlama kategorisinde cevaplar vermiş iken son testte beş öğrenci tam anlama kategorisinde cevaplar vermişlerdir. “Doğal afetle karşılaşılması

durumunda yardım eden kuruluşların adları nelerdir?” sorusuna yönelik Tablo 3’te görüldüğü gibi ön testte üç öğrenci tam anlama, iki öğrenci anlamama kategorisine giren cevaplar verirken son testte beş öğrenci tam anlama kategorisinde cevaplar vermişlerdir. Gezi sonrası öğrencilere anket uygulanarak iki soru yöneltilmiştir. Ankette yer alan soruların her birinde öğrenci cevaplarından yararlanılarak oluşturulmuş kodlar, öğrenci kod, örnek cümle ve frekans değerleri ile Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Anket Sorularından Elde Edilen Bulgular

Soru	Kodlar	Örnek Cümle	f	Öğrenci Kodu
Müze gezisi heyelan ile ilgili hangi bilgileri öğrenmenize katkı sağlamıştır?	Ağaçlandırmanın önemi	“Ağaç dikilmelidir.” Ö18	25	Ö1-Ö6, Ö8, Ö9, Ö11-Ö14, Ö16-Ö19, Ö21-Ö24, Ö27-Ö29
	Setin afetleri önlemede önemi	“Dağ yamaçlarına set yapmalıyız.” Ö1	16	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6-Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö19-Ö21, Ö25, Ö28
	Heyelanın tanımı	“Heyelanın toprak kayması olduğunu öğrendim.” Ö29	11	Ö2, Ö8, Ö11-Ö13, Ö19-Ö21, Ö26, Ö28, Ö29
	Afetlerin dağ yamacındaki evlere etkisi	“Dağ yamaçlarına ev yapılmamalıdır.” Ö9	1	Ö9
Müze gezisi sel ve taşkınlıkta önleme kapsamında hangi bilgileri öğrenmenize katkı sağlamıştır?	Evin konumunun taşkın afetindeki yeri	“Dere yataklarına ev yapmamalıyız.” Ö24	24	Ö1-Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20-Ö24, Ö26-Ö29
	Taşkınlık önleminin yolları	“Baraj yapılmalıdır.” Ö21	13	Ö1, Ö2, Ö5-Ö8, Ö11, Ö15, Ö20-Ö22, Ö28, Ö29
	Sel ve taşkınlıkta derenin etkisi	“Derelerin içini doldurmamalıyız.” Ö12	8	Ö2, Ö4, Ö5, Ö12, Ö13, Ö17, Ö25, Ö26
	Taşkın afetinde köprülerin etkisi	“Derelerin üstünü köprülerle kapatmamalıyız.” Ö9	4	Ö9, Ö14, Ö15, Ö24
	İnsan faaliyetlerinin afetlere etkisi	“Dere içine yol yapmamalıyız.” Ö18	3	Ö1, Ö18, Ö24
	Ağaçların afetlerde önleyici boyutu	“Dere kenarındaki ağaçları kesmemeliyiz.” Ö4	2	Ö4, Ö11
	Taşkın anlamı	“Taşkın su baskını olduğunu öğrendim.” Ö11	1	Ö11

Tablo 5’te görüldüğü gibi “Düzenlenen müze gezisi heyelan ile ilgili hangi bilgileri öğrenmenize katkı sağlamıştır?” sorusuna verilen öğrenci cevapları incelendiğinde en yüksek frekansa sahip kodun; ağaçların önemi ve setin afetleri önlemede önemi kodlamalarında olduğu görülmüştür. Ankette 25 öğrenci gezide heyelanla ilgili ağaçlandırmanın önemi, 16 öğrenci setin afetleri önlemede önemi, 11 öğrenci heyelanın tanımı, bir öğrenci afetlerin dağ yamacındaki evlere etkisi kodlamasında öğrenme gerçekleştirdikleri yönünde cevaplar vermişlerdir. “Müze gezisi sel ve taşkınlıkta önleme kapsamında hangi

bilgileri öğrenmenize katkı sağlamıştır?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde ise 24 öğrenci “evin konumunun taşkın afetindeki yeri”, 13 öğrenci “taşkın önlemenin yolları”, sekiz öğrenci “Sel ve taşkın derenin etkisi” kodlarında görüş belirtmişlerdir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

DSİ Taşkın Müzesi’ne yapılan gezinin öğrencilerin somut deneyimler elde ederek kavramsal gelişimleri üzerinde anlamlı etkide bulunduğu görülmektedir. Cliff’s Delta etki değeri göz önünde bulundurulduğunda müze gezisinin öğrencilerin kavramsal gelişimleri üzerinde büyük etkide bulunduğu söylenilebilir (Bknz. Tablo 3). Nitekim kavramsal anlama testine öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar bu durumu destekler niteliktedir. Çalışma kapsamında mülakat ve kavramsal anlama testinde yer alan sorulara öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde ön testte genel olarak tüm sorularda öğrencilerin tam anlama ve kısmen anlama kategorisinde yer alan cevaplarının oldukça yüksek frekanslara sahip olduğu görülmektedir (Bknz. Tablo 2 ve 4). Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ön testte sorulan sorulara doğru cevaplar vermeleri, heyelanın en fazla gerçekleştiği Doğu Karadeniz Bölgesinde yaşamaları dolayısıyla konu hakkında bilgi sahibi olmalarından kaynaklanabilir. Bilindiği gibi Doğu Karadeniz Bölgesi heyelanların sıklıkla yaşandığı bir bölgedir (Filiz ve Avcı, 2013). 1950 yılından günümüze kadar olan dönemde Rize’den sonra en fazla heyelanın gerçekleştiği ilin Trabzon olduğu ifade edilmektedir (İldır, 1995). Trabzon’da bulunan bir okulda uygulamanın yapılması öğrencilerin heyelanın en fazla etkilendiği bölgede yaşamalarından dolayı informal yollarla konu hakkında bilgi sahibi olmalarına sebep olmuş olabilir. Bu durumun bir diğer nedeni, son yıllarda küresel ısınmanın artması ile doğal afetlerin etkilerinin daha sık yaşanması, bu etkilerin gözlenmesine yönelik sosyal medya ve televizyon programlarında bu konulara önem verilmesinden kaynaklanabilir. Böylelikle insanlar okul dışında farklı kaynaklardan konu hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Öztürk ve Talas (2015), sosyal medya araçlarının öğrencilerin öğrenmelerinde destekleyici rolünün bulunduğu vurgu yapmıştır. Benzer şekilde Büyükbaykar (2007), televizyonun eğitimde toplumun yararına kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada televizyon, sosyal medya gibi iletişim araçlarının öğrencilerin heyelan, sel, taşkın gibi konularda bilgi sahibi olmalarında etkili olabileceği ifade edilebilir.

Yapılan uygulamada, öğrencilerin özellikle sel ve taşkın kavramlarını birbirleri yerine kullandıkları ve kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmüştür (Bknz. Tablo 2). Sel ve taşkın kavramları çok yakın iki kavram gibi gözükse de aralarında bazı farklar bulunmaktadır. Ancak sınıf seviyelerinin küçük olması, bu farklılığı anlamlandırmayı zorlaştırmaktadır. Doğanay (2003), öğrencilerin gelişim dönemlerinin kavram öğretiminde önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Nitekim Solmaz ve Kaymak (2012), altıncı sınıf öğrencilerinin sel kavramı ile ilgili sahip oldukları yanılgıları belirlediği çalışma sonucunda, öğrencilerin sel kavramını tanımlamada problem yaşadıkları; ancak sel afetinin önlenmesinde alınması gereken önlemleri sıralamada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin sel ve taşkın kavramlarını tanımlamada zorlandıkları; ancak karşılaşılabilecek önlemler hakkında daha fazla fikir öne sürdükleri söylenebilir. Özellikle son testte tam anlama kategorisine giren öğrenci cevaplarında artış olduğu dikkat çekmektedir. Ön testte öğrenciler sel ve taşkın kavramlarını tam olarak birbirlerinden ayırt edemeseler de DSİ Taşkın Müzesi’nde yer alan interaktif içerikler, öğrencilerin sel ve taşkın arasındaki benzerlik ile farkları görmelerine katkı sağlamış olabilir.

Müzedeki taşkın aktivasyon bölümünde öğrenciler taşkın neden olabilecek durumları somut bir şekilde gözleme şansı bulmuşlardır. Bu bölümde afetlere neden olan etkenlerin yanında afetlerin önlenmesine yönelik insanların ne gibi önlemler alabileceklerine de değinilmiştir. Türkiye’nin ilk geçirgen bent hidrolik modeli sayesinde öğrenciler taşkınların önlenmesinde neler yapılması gerektiği

ile ilgili kalıcı öğrenmeler sağlamışlardır. Öğrenciler, maketleri incelerken maket hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve öğrencilerin soruları yanıtlanmıştır. Öğrenciler, sanal gerçeklik odasında taşkın anını yaşama deneyimi elde etmişlerdir. Son test ve mülakat verileri DSİ Taşkın Müzesi'nde gerçekleşen etkinliklerle öğrencilerin sel ve taşkın arasındaki farkı kavradıklarını göstermektedir. Müzede yer alan etkinliklerle öğrenciler heyelanın nasıl gerçekleştiğini tam olarak kavrama imkânı elde etmişlerdir. Heyelan taşkın etkileşim modeli sayesinde öğrencilerin kafasındaki kavram yanılgıları büyük oranda giderilmeye çalışılmıştır. Sel ve taşkın aynıdır aralarında fark yoktur şeklindeki yanılgılar giderilebilmiştir. Model sayesinde heyelanın toprağın sadece yüzeyinden kaymasının değil, parçalar halinde yerlerinden koparak yer değiştirmesi sonucu olduğu öğrenciler tarafından anlaşılmıştır. Gezi sürecinde yaşanan somut yaşantılar öğrencilerin ön teste göre son testte tam anlama kategorisine giren cevaplarının sayısının artmasına imkân sunmuştur. Mevcut alan yazında, müze gezilerinin öğrencilerin konu ve kavramlar hakkında bilgi sahibi olmalarında katkıda bulunduğu yönelik yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır (Dilli vd., 2018; Erdem ve Canbaz, 2023; Karadeniz ve Okvuran, 2014; Türkmen, 2018). Örneğin Türkmen (2018), beşinci sınıf fen bilimleri dersi konuları içerisinde yer alan fosiller konusunun öğretiminde Tabiat Tarihi Müzesi'ne düzenlenen gezinin, öğrencilerin konu hakkında akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ege Üniversitesi Tabiat Tarihi Müzesi'nin öğrencilerin bilim insanı gibi araştırarak öğrenmelerine ve bu süreçte eğlenerek öğrenmeleri üzerinde olumlu etkide bulunduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada ayrıca öğrencilerin konuyu eğlenerek öğrendikleri vurgulanmıştır. Dilli vd., (2018) yapmış oldukları araştırma sonucunda, müze gezisinin 6 yaş grubu çocukların yenilenebilir enerji kaynaklarını öğrenmeleri ve çevreye farkındalık kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bu sonuçlarının yürütülen çalışmanın sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenilebilir.

Mevcut çalışmada, müze gezisinin öğrencilerin heyelan, sel, taşkın kavramları ve bunları önleme noktasında neler yapılması gerektiği konusunda olumlu etkide bulunduğu söylenilebilir. Çil ve Yanmaz (2016), beşinci sınıf öğrencilerinin müze ziyareti deneyimlerini araştırdığı çalışma sonucunda öğrencilerin fen alanında müzelere ilgi duydukları ve öğrencilerin yarıdan fazlasının daha öncesinde doğa tarihi müzesini ziyaret etmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Falk ve Dierking, (1997), ilkokuldan üniversiteye kadar olan dönemde farklı örneklem gruplarının katılımını içeren çalışma sonucunda örneklem grubunun uzun yıllar ardından yaptıkları ziyaretlerde edindikleri deneyimleri ayrıntılarıyla hatırlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Mevcut alan yazından da görüldüğü gibi öğrencilerin müze gezileri sayesinde eğlenerek kavramlar hakkında bilgi sahibi oldukları söylenilebilir. Nitekim süreçte öğrencilerin müze gezisine gösterdikleri ilgi ve öğrenme isteği bu durumu destekler niteliktedir. Okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin çok daha eğlenceli ve bilgi verici olduğu (Tortop ve Özek, 2013), öğrencilerin bu etkinlikleri daha uzun süre hatırlayabildikleri (Falk ve Dierking, 1997; Lakin, 2006) ifade edilebilir. Müze gezisi sonrasında öğrencilere uygulanan anketten elde edilen veriler de bu durumu desteklemektedir (Bknz. Tablo 5). Müze gezilerinin öğrencilerin kavramsal anlamalarında anlamlı etkide bulunduğu söylenebilir. Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan benzer çalışmalarda da doğal afetler konusunun öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenmelerine olumlu etkide bulunduğu görülmektedir (Aslan ve Gangal, 2023). Aslan ve Gangal (2023), okul öncesi öğretmen adaylarının Taşkın Müzesi'ne düzenlenen gezi ile ilgili deneyimlerini araştırdıkları çalışma sonucunda adayların somut öğrenmeler gerçekleştirmelerinde ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde müze gezisinin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nalkıran ve Karamustafaoğlu (2020), Samsun AFAD İl Müdürlüğü'ne yapılan gezinin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusunda yer alan konu kavramları öğrenmelerinde olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada süreç sonunda az sayıda öğrencinin kavram yanılgılarını sürdürdükleri görülmüştür. Mevcut alan

yazında öğrencilerin sahip oldukları yanılgıları değiştirmedikleri ve bu yanılgıları devam ettirme eğiliminde oldukları çeşitli araştırmacılar tarafından da ortaya koyulmuştur (Cin, 1999; Platten, 1995).

Doğal afetle karşılaşılması durumunda yardım eden resmî kurumların adları ile ilgili öğrencilerin vermiş oldukları ön ve son test yanıtları incelendiğinde, AFAD ve KIZILAY'ın öğrenciler tarafından ifade edildiği, bunun yanında öğrencilerin AHBAP derneğini de dile getirdikleri görülmüştür (Bknz. Tablo 2). Öğrencilerin AHBAP derneğini doğal afetle karşılaşılması durumunda yardım eden resmî kurumlar içinde ifade etmesinin nedeni ülkemizde 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli gerçekleşen deprem afeti etkili olmuş olabilir. AHBAP derneği dayanışma ve paylaşım üzerine kurulmuş bir dernek olmakla birlikte, depremden etkilenen 11 ilde insanlara yapılacak yardımların organizasyonunu sağlayarak deprem bölgesinde birçok insana destek olmuştur. Bu süreçte sosyal medya üzerinden yapılan paylaşımlar, insanların depremde yardım için bir araya gelmelerine vesile olmuştur. Derneğin Kahramanmaraş merkezli depremde etkin bir şekilde insanlara yardımların ulaştırılmasında destek olması öğrenciler tarafından bu derneğin adının dile getirilmesinin nedeni olabilir. Nitekim Odyakmaz Acar, (2022) AHBAP derneğini konu aldığı kitap bölümünde sosyal medyanın toplumsal dayanışmada önemli rolü olduğu üzerine vurgu yapmıştır.

Çalışma kapsamında aşağıda verilen öneriler sunulabilir:

Bu çalışmada, müze gezilerinin öğrencilere somut yaşantılar kazandırarak heyelan, sel ve taşkın konularında anlamlı öğrenmelerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin konu ve kavramlar hakkında somut deneyimler elde etmelerini sağlamak amacıyla müze gezileri düzenlenebilir. Müze gezisi imkânı olmayan gruplar için de sanal müze gezisinin öğrenmeye etkisi konulu araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmada, az sayıda bile olsa bazı öğrencilerin sel ve taşkın kavramlarını öğretim sonunda da birbirleri ile karıştırdıkları, yanılgılı düşüncelerini bilimsel doğruları ile değiştirmedikleri görülmüştür. Sel ve taşkın kavramları arasındaki farkı öğrencilerin daha iyi anlamalarına katkı sağlamak amacı ile animasyonlar geliştirilebilir. Öğrencilerin sahip oldukları yanılgıların giderilmesinde yararlanılabilecek kavramsal değişim metinleri hazırlanarak öğrenme ortamlarında kullanılabilir.

Kaynaklar

- Aladağ, E., Akkaya, D., & Şensöz, G. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 199-217.
- Alkar, E., & Derin, S. Y. (2023). 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki temel kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1240-1256. <https://doi.org/10.17755/esosder.1276117>
- Arı, Ç. (2010). *Müze bilinci öğrenme alanı etkinliklerinin gerçekleştirilebilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi], YÖK, <https://tez.yok.gov.tr>
- Aslan, A., & Gangal, M. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının Taşkın Müzesi deneyimleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 21-41.
- Atilla, U., & Bulut, Ü. (2017). Müze eğitiminin çocuğun görsel sanatlar eğitimine etkileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 705-714.
- Benjamini Y. & Hochberg, Y. (1995). Controlling the false discovery rate: A practical and powerful approach to multiple testing. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)* 57(1), 289–300. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1995.tb02031.x>

- Bozdoğan, A.E. (2016). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz-yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(1), 111-129. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.9475>
- Bozkurt, M. (2022). *Ortaokul fen bilimleri dersinde sanal müze kullanımının öğrencilerin laboratuvar malzemelerini öğrenmeleri üzerine etkisi* (Yayın No. 752419) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi], YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bozkurt, O., Akın, S. B., & Uşak, M. (2004). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin "erozyon" hakkındaki ön bilgilerinin ve kavram yanlışlarının tespiti, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 277-285.
- Buyurgan, S., & Mercin, L. (2005). Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları. V. Özsoy (Ed.). Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.
- Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 31-44.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cin, M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanlışları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 70-81.
- Cin, M. (1999). *The influence of direct experience of the physical environment on concept learning in physical geography*, [Doctoral Dissertation, Durham University], <http://etheses.dur.ac.uk/4480/>
- Çil, E. & Yanmaz, D. (2016, Mayıs). İlkokul öğrencilerinin müze ziyareti deneyimleri, *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Çınar, C., Utkugün, C., & Gazel, A. A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 150-170.
- Dilli, R. (2017). Öğretmenlerin müzelerin öğrenme ortamı olarak kullanımına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 303-316.
- Dilli, R., Dümenci, S. S. B., & Kesebir, G. T. (2018). Müzede çevre eğitimi kapsamında okul öncesi dönemi çocuklarına yenilenebilir enerji kaynaklarının anlatılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 421-432.
- Doğanay, A. (2003). *Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi*. C. Öztürk ve D. Dursun, (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (228-250). Pegem Akademi.
- Egüz, Ş., & Kesten, A. (2012). Sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 81-103.
- Erdem, N., & Canbaz, O. (2023). Nitelikli eğitimde müzelerin rolü: Sivas cumhuriyet üniversitesi tabiat tarihi müzesi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-8.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190

- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact. *Curator: The Museum Journal*, 40(3), 211-218.
- Filiz, M., & Avcı, H. (2013). Trabzon ilinde meydana gelen heyelanlar ve heyelanların bölgeye etkileri. *Uluslararası Teknolojik Bilimler Dergisi*, 5(3), 31-38.
- Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179.
- Gürbüz, İ. E., & Karadeniz, V. (2021). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu üzerine coğrafi bilgi yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 17-45.
- Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar) (2018). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ildır, B. (1995, Temmuz). Türkiye'de heyelanların dağılımı ve afetler yasası ile ilgili uygulamalar, *İkinci Ulusal Heyelan Sempozyumunda* sunulmuş bildiri, Adapazarı.
- Karadeniz, C., & Okvuran, A. (2014). Müzede bir gece: Ankara üniversitesi öğrencileri ile Çorum Arkeoloji Müzesi'nde müze eğitimi. *İlköğretim Online*, 13(3), 865-869.
- Karadeniz, C., & Sivrikaya, G. (2011). Müzeler, C. Laçın Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (ss. 19-52). Pegem Akademi.
- Keskin, S. C., & Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 95-115.
- Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40(2), 88-90.
- Macbeth, G., Razumiejczyk, E., & Ledesma, R. D. (2011). Cliff's Delta Calculator: A non-parametric effect size program for two groups of observations. *Universitas Psychologica*, 10(2), 545-555.
- Marek, E. A., (1986). They misunderstand, but they'll pass. *The Science Teacher*, 53(9), 32-35.
- Martinez, P., Bannan, B., & Kitsantas, A. (2012). Bilingual students' ideas and conceptual change about slow geomorphological changes caused by water. *Journal of Geoscience Education*, 60(1), 54-66. <https://doi.org/10.5408/09-145.1>
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. MEB Yayınları, Ankara.
- Nalkıran, T., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Doğal afetler konusunun okul dışı öğrenme ortamında öğretimi: AFAD Gezisi, *JITTE Dergisi*, 9(2), 91-113.
- National Science Teachers Association (NSTA). (2012). *An NSTA position statement: Learning science in informal environments*. http://www.nsta.org/docs/PositionStatement_Informal.pdf. Erişim tarihi: 22.11.2023.
- Odyakmaz Acar, N. (2022). Sosyal Medyanın Toplumsal Dayanışma Aracı Olarak Kullanımı: AHBAP Derneği Örneği, Çağlar, Ş. Gülgör, M. (Eds.), *Dijital Çağda Medyatik İletişim I*, (pp. 39-68). Eğitim Yayınevi.

- Oktaç, O. (2022). Investigating preservice teachers' perspectives on out-of-school learning, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-21, <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2135118>
- Özdemir, Ü., Alım, M., Özdemir, Ü. & Yılar, B. (2010). 5. sınıf öğrencilerinin bazı coğrafya kavramlarını anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 151-162.
- Özer, A. (2016). Sanal müzede öğrenmenin bağlamsal modelinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonu ve memnuniyet düzeylerine etkisi (Yayın No: 431272). [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], YÖK, <https://tez.yok.gov.tr>
- Öztürk, F. Z. (2014). Sosyal bilgiler dersinde arkeolojik kazı çalışması ve müze gezisi. *Journal of Inquiry Based Activities*, 4(1), 12-26.
- Öztürk, M. F., & Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Journal of World of Turks*, 7(1), 101-120.
- Öztürk, T., & Özcan, N. Y. (2017). Sosyal bilgiler dersi "Bölgemizi Tanıyalım" ünitesinde öğrencilerin kavramsal gelişim sürecinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 109-123.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Platten, L. (1995). Talking Geography: An investigation into young children's understanding of geographical terms PART 1. *International Journal of Early Years Education*, 3(1), 74-92.
- Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Solmaz, F., & Kaymak, F. (2012). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sel kavramıyla ilgili kavram yanlışları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 137-147.
- Sucu, H. (2021), 11. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi yoluyla incelenmesi (Yayın No: 676672) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü], YÖK, <https://tez.yok.gov.tr>
- Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir? A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları* (1-20). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şenel Çoruhlu, T. Kirman Bilgin, A., & Er Nas, S. (2016). The effect of enriched learning environments on the conceptual understanding of students: "The erosion and landslide". *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 248-260.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/On-Birinci-Kalkinma-Plani.pdf> (Erişim Tarihi: 20.05.2022).
- Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlük. (2023). Türk Dil Kurumu Yay.

- Tokcan, H., & Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 114 -130.
- Topkan, F., & Erol, M. (2022). Sanal müze etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin tarih bilinci gelişimine etkisi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 71-86.
- Tortop H. S. & Özek, N. (2013). Proje tabanlı öğrenmede anlamlı alan gezisi: Güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 300-307.
- Tosun, H. B. (2016). *Hayat bilgisi dersinde gerçekleştirilen müze uygulamaları* (Yayın No: 407795), [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi], YÖK, <https://tez.yok.gov.tr>
- Turan, İ., & Kartal, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanılgıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 67-81.
- Türkmen, H. (2015). İlkokul öğretmenlerin sınıf dışı ortamlardaki fen öğretimine bakış açıları, *Journal of European Education*, 5(2), 47-55.
- Türkmen, H. (2018). İnfomal öğrenme ortamının fosiller konusunun öğrenilmesine etkisi: Tabiat tarihi müzesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 137-147.
- Türkmen, H., Topkaç, D. D., & Yamık, G. A. (2016). İnfomal öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin canlıların sınıflandırılması ve yaşadığımız çevre konusunun öğrenilmesine etkisi: Tabiat tarihi müzesi ve botanik bahçesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 174-197.
- Wellington, J. (1990). Formal and informal learning in science: The role of the interactive science centres. *Physics Education*, 25(5), 247-252.
- Yanmaz, D. (2017). *Doğa tarihi müzesinde rehber hazırlama ve çalışma yapıları ile öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimine yönelik motivasyonları üzerine etkisi* (Yayın No: 454694), [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi], YÖK, <https://tez.yok.gov.tr>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara.
- Yıldırım, T., & Tahiroğlu, M. (2012). Sanal ortamda gerçekleştirilen müze gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 104-114.

EKLER

Ek 1: Müze Gezisinden Fotoğraf Karesi



Extended Abstract

Introduction

In this study, the effect of the trip to the State Water Works (SWW) Flood Museum in Trabzon on the conceptual development of second-grade primary school students on landslides, floods, and torrents was investigated. The study is limited to the concepts of landslide, flood and torrents, which are natural disasters, because the SWW Flood Museum contains applications for the mentioned concepts. Studies conducted from primary school to university have revealed that students have various misconceptions about natural disasters (Alkar & Derin, 2023; Cin, 2010; Gürbüz & Karadeniz, 2021; Özdemir et al., 2010; Solmaz & Kaymak 2012; Sucu 2021; Tokcan & Yiter, 2017; Turan & Kartal, 2012). When the existing literature is examined, it is seen that students confuse the concepts of landslide and erosion with each other (Bozkurt et al., 2004; Martinez et al., 2012; Özdemir et al., 2010; Şenel Çoruhlu et al., 2016), and were found to think that the Turkish concept of *toprak kayması* and *heyelan* (both *landslide* in English) are different concepts (Öztürk & Özcan, 2017; Turan & Kartal, 2012). As it is known, the Black Sea Region is one of the regions where landslides, floods, and torrential events are most common. In teaching the subject of natural disasters, rather than theoretical lectures, trips to learning environments where students are shown practically what negligence and situations these events occur in are particularly important. It is thought that the study will contribute to the field in educating students who are conscious about what precautions should be taken against natural disasters such as landslides, torrents, and floods. Perhaps the most important contributions of the current study are those it would make within the scope of "Qualified People, Strong Society", included in the XIIth Development Plan for 2024-2028, which was published in the Official Gazette on 31.10.2023. In the current study, students who participate in a museum trip will develop knowledge, skills and attitudes about what to do against landslides, torrents and floods, and about being environmentally conscious citizens. It can be said that the work could contribute indirectly to raising environmentally friendly individuals. A visit to the SWW Flood Museum can help raise students who understand the importance of early warning systems, debris barriers and afforestation by being environmentally conscious.

The purpose of this study is to investigate the effect of a trip to the SWW Flood Museum in Trabzon on the conceptual development of 2nd-grade primary school students on natural disasters such as landslides, torrents, and floods. To achieve this aim, an answer was sought to the research question given below.

- What is the effect of the visit to the SWW Flood Museum on students' conceptual development of natural disasters such as landslides, torrents, and floods?

Method

Pre-experimental method was used in the study. In this method, there is only one group, and that is, the experimental group. This method can be used to discover cause and effect relationships between variables.

Sample Group

The sample group of the study consisted of 29 primary school 2nd grade students (16 girls, 13 boys) studying in a school in Trabzon. When determining the sample group, a convenient sampling method was chosen.

Data Collection Tools

As a data collection tool in the study, a conceptual understanding test, interview and a survey consisting of open-ended questions were used. It has been stated by different researchers that students have various misconceptions about the concepts of torrents and landslides (Turan & Kartal, 2012; Solmaz & Kaymak, 2012). To investigate the effect of the trip to the SWW Flood Museum on the conceptual development of second-grade primary school students on natural disasters such as landslides, torrents and floods, conceptual understanding tests and interview questions were prepared by the researchers. The conceptual understanding test included open-ended questions. While preparing the questions in the conceptual understanding test, the relevant subject achievements in the social studies course were first examined. In the conceptual understanding test, five questions were asked of the students to determine their knowledge about official organizations that assist in case of landslides, floods, torrents and natural disasters. The prepared questions were examined in terms of content validity by a science educator with 18 years of experience in the field. Interviews were conducted in a semi-structured manner. The same questions in the conceptual understanding tests were asked to the students in the semi-structured interview. Conceptual understanding test and interview questions were administered to the students as pre-and post-tests. In addition, a survey consisting of open-ended questions was applied after the trip to determine the effects of the museum tour on students' learning. In the survey, two open-ended questions were asked of the students. The first question was "What information did the museum visit contribute to your learning about the landslide?" and the second question: "What information did the museum trip contribute to your learning regarding flood and overflow prevention?"

Data Analysis

The application method of data collection tools, sample numbers and analysis method are presented in Table 1 below.

Table 1. Data Collection Tool, Application Method, Sample and Data Analysis Process

<i>Data Collection Tool</i>	<i>Application Method</i>	<i>Sample</i>	<i>Data Analysis</i>
Conceptual understanding test *	Pre-Post test	29 students	Marek (1986)'s categorization Wilcoxon Signed Rank Test Calculation of "Cliff's Delta" impact value
Interview	Pre-Post test	5 volunteer students	
Survey	Post test	29 students	Content analysis

*Non parametric analysis was performed by applying the Wilcoxon Signed Rank Test to the pre-post test data obtained from the conceptual understanding test.

As seen in Table 1, analysis was made in accordance with Marek's (1986) categorization in the analysis of conceptual understanding test and interview questions. In this categorization, students' answers to the questions; It was analyzed in the categories of full understanding, partial understanding, alternative understanding and not understanding/non-answering. An example of students' answers to questions at each level of understanding is presented in the findings, along with tables containing student frequencies and questions. The scores of each student in the conceptual

understanding test in accordance with their understanding levels were calculated separately for the pre-test and post-test. These calculated scores were entered into the SPSS 22.0 program and the Wilcoxon Signed Rank Test was applied. The reason for using this test is; It can be expressed as including open-ended questions in the conceptual understanding test, dividing student answers into categories and analyzing them in accordance with Marek's (1986) categorization, allowing the significance of the difference between students' pre-post test scores to be tested, and the fact that the data does not show a normal distribution. The effect value was calculated to determine the effectiveness of the application for the pre- and post-test results obtained from the conceptual understanding test. In non-parametric tests, "Cliff's Delta" effect value is used to calculate the effect value (Macbeth et al., 2011). In relation to the "Cliff's Delta" impact value; It can be said that <0.147 indicates insignificant, $0.147 \leq <0.330$ small, $0.330 \leq <0.474$ medium, and ≥ 0.474 large effect value (Benjamini and Hochberg, 1995). Content analysis was used to analyze the survey questions. Content analysis can make it easier for readers to understand by presenting similar data with various concepts and themes (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Results

Wilcoxon signed-rank test results of the conceptual understanding test pre- and post-test scores of the study group are presented in Table 2.

Table 2. Conceptual Comprehension Test Pre- and Post-Test Scores of the Study Group Wilcoxon Signed Rank Test Results

Pre-Post test	N	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p*	Cliff's Delta
Negative Ranks	0	,00	,00			
Positive Ranks	25	13,00	325,00	-4,387	,000	-0,741
Ties	4					
Total	29					

Based on negative ranks, *p<.05

As a result of the Wilcoxon Signed-Rank Test applied to the conceptual understanding test pre- and post-test scores of the study group, it is seen that there is a significant difference in favor of the post-test (z: 4.387; p <.05). The Cliff's Delta effect value calculated from the conceptual understanding test pre-post test results was calculated as -0.741. It can be said that the impact value of the post-test scores is higher when compared to the pre-test in the calculated impact value.

Discussion, Conclusion and Recommendations

It is seen that the trip to SWW Flood Museum had a significant impact on students' conceptual development by gaining concrete experiences. Regarding Cliff's Delta impact value, it can be said that the museum trip had a great impact on students' conceptual development (See Table 2). The answers given by the students to the conceptual understanding test support this situation. When the answers given by the students to the questions in the interview and conceptual understanding test within the scope of the study are examined, it is seen that the answers of the students in the full understanding and partial understanding categories in general in all questions in the pre-test have quite high frequencies. The fact that the majority of the students gave correct answers to the questions asked in

the pre-test may be because they live in the Eastern Black Sea Region, where landslides occur most, and thus know the subject. As it is known, the Eastern Black Sea Region is a region where landslides occur frequently (Filiz & Avcı, 2013). It is stated that Trabzon is the province with the highest number of landslides after Rize in the period from 1950 to the present (İldır, 1995). The fact that the application was carried out in a school in Trabzon may have facilitated the students to learn about the subject through informal means because they lived in the area most affected by the landslide. Another reason for this situation may be that, with the increase in global warming in recent years, the effects of natural disasters have become more frequent, and the importance given to these issues in social media and television programs aimed at observing these effects. In this way, people get information about the subject from different sources outside of school. Öztürk and Talas (2015) emphasized that social media tools have a supportive role in students' learning. Similarly, Büyükbaykar (2007) emphasizes that television can be used in education for the benefit of society. In this study, it can be stated that communication tools such as television and social media can be effective in helping students learn about landslides, floods, etc.

The following suggestions can be offered within the scope of the study. First, results showed that museum trip contributes to students' meaningful learning about landslides, torrents and floods by providing them with concrete experiences. Museum trips can be organized to enable students to gain concrete experiences about subjects and concepts. Research on the effects of virtual museum visits on learning can be conducted for groups who do not have the opportunity to visit museums.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 19.12.2022 tarihinde E-81614018-000-2200054670 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni mevcuttur. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar %40, ikinci yazar %30 ve üçüncü yazar %30 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.



Güzel Sanatlar Liseleri Flüt Ders Kitapları: Öğretmen Bakış Açıklarına Dayalı Bir İnceleme

Fine Arts High Schools' Flute Textbooks: An Examination Based on Teacher Perspectives

Aze BÖLEK

Öğrenci ◆ Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı ◆ azebolek@gmail.com ◆ ORCID: 0000-0003-4507-2510

Ajda ŞENOL SAKİN

Doç. Dr. ◆ Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi
Bölümü ◆ ajdasenol@uludag.edu.tr ◆ ORCID: 0000-0003-1870-2329

Özet

Bu araştırmada 2019 yılında kullanılmaya başlanan güzel sanatlar lisesi flüt ders kitaplarının öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kullanılma durumu, kitapların içeriği, kitaplarda karşılaşılan sorunlar ve bu konu hakkındaki önerilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna bağlı olarak araştırmanın çalışma grubunu Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapmakta olan dokuz flüt öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanabilmesi amacıyla literatür taraması sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve flüt eğitimi alanında üç uzmanın görüşü alınmıştır. Tüm bu görüşler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırmada veriler yüz yüze ve çevrimiçi ortamda toplanmış, elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilerden elde edilen tema ve kodların haritalanmasında MAXQDA nitel ve karma yöntemler için profesyonel veri analizi yazılımı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda; katılımcıların flüt ders kitaplarını kullandıkları, flüt ders kitaplarını önceki basımlara göre daha başarılı ve yeterli bulduğu, egzersizleri "sayısal yeterlilik" açısından yetersiz buldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra egzersizleri "içerik, çeşitlilik ve sistematiklik" açısından yeterli bulan katılımcılar olduğu gibi yetersiz bulan katılımcılar da vardır. Ayrıca katılımcılar etütleri "içerik, sayısal yeterlilik, çeşitlilik ve sistematiklik" açısından yetersiz, eserleri "sayısal yeterlilik, tür çeşitliliği ve sistematiklik" açılarından yetersiz, "dönem çeşitliliği ve orijinallik" açılarından yeterli bulmaktadırlar. Bunun yanı sıra çoğunlukla her döneme ait eser olduğu ancak çağdaş ve Türk bestecilerinin eserlerine az yer verildiği, kitaplarda daha fazla görsele ve orijinal edisyonlara yer verilmesi gerektiği, en yaygın sorunun ise seviye uygunsuzluğu/eser seviyesi olduğu gibi sonuçlara da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Flüt eğitimi, Flüt ders kitapları, Güzel sanatlar lisesi, Müzik

Abstract

This research aimed to determine the usage status of the flute textbooks used in Fine Arts High Schools, which started to be used in 2019, in line with the opinions of the teachers, the content of the books, the problems encountered in the books, and the suggestions on this subject. At the same time, creating the study group of the research, a convenience sampling method was used. Accordingly, the study group of the research consists of nine flute teachers working in Fine Arts High Schools. In the study, to collect data, a semi-structured interview form was prepared after a literature review, and the opinions of three experts in the field of flute education were taken. In line with all these opinions, the interview form was given its final form. In the research, data were collected face to face and online, and the data obtained were analyzed using the content analysis method. MAXQDA was used to map the themes and codes obtained from the data and professional data analysis software was used for qualitative and mixed methods. In the results obtained; It was determined that the participants used the flute textbooks, found the flute textbooks more successful and sufficient than the previous editions, found the exercises inadequate in terms of "numerical proficiency". In

addition, there are participants who find the exercises sufficient in terms of “content, diversity and systematicity”, while there are also participants who find them inadequate. The participants find the studies inadequate in terms of “content, numerical adequacy, diversity and systematicity,” the works insufficient in terms of “numerical adequacy, genre diversity and systematicity,” and sufficient in terms of “period diversity and originality.” In addition, it has been concluded that there are mostly pieces from all periods, but the pieces of contemporary and Turkish composers are rarely included; more visuals and original editions should be included in the books, and the most common problem is the level of the students or the level of the pieces.

Keywords: Education, Flute education, Flute textbooks, Fine arts high school, Music

1. Giriş

Güzel sanatlar liselerinde gerçekleştirilen çalgı eğitiminin, öğrencilerin müzikal yeteneklerini geliştirmelerinde kritik bir rol oynadığı düşünülmektedir. Çalgı eğitimi, bireylerin müzikle iletişim kurma becerilerini geliştirerek birçok bilgi, beceri, disiplin ve özgüven kazandıkları bir eğitim süreci olup müzik eğitiminin önemli alt boyutlarından birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda literatür incelendiğinde, çalgı eğitiminin bireylerin var olan yeteneklerini geliştirdikleri, duygularını ifade ettikleri ve müziksel becerilerini geliştirdikleri bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Çoban, 2011; Konakçı, 2010). Bireylerin seçmiş oldukları çalgılarla ifade ettikleri ve geliştirdikleri bu eğitim sürecinin her biri ayrı öneme sahiptir. Bu sürecin önemli parçalarından bir tanesini de flüt eğitimi oluşturmaktadır. “Çalgı eğitiminin bir boyutu olan flüt eğitimi, çalgıyı etkin bir şekilde hedefler doğrultusunda bireyin flüt çalmayı geliştirebilmesi için yürütülen eğitim sürecidir” (Üstün, 2012, s. 107).

Dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de birçok kurumda flüt eğitimi verilmektedir. Bu kurumlar; konservatuvarlar, güzel sanatlar fakülteleri, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik öğretmenliği ana bilim dalları, sanat ve tasarım fakülteleri, müzik ve sahne sanatları fakülteleri, güzel sanatlar liseleri (GSL), Milli Savunma Üniversitesi bando astsubay meslek yüksekokulları ile bazı kurumların açtığı kurslar ve özel dershanelerdir. Ülkemizde lise programında mesleki müzik eğitimi veren ve bireylerin meslek sahibi olmasında önemli bir görev üstlenmiş olan kurumlardan biri de güzel sanatlar liseleridir. Güzel sanatlar liseleri konservatuvarlar haricinde lise düzeyinde mesleki müzik eğitimi ve buna bağlı olarak çalgı eğitimi gerçekleştirilmesi açısından önemlidir.

“İlk kez 1989-1990 eğitim-öğretim yılında açılan güzel sanatlar liseleri, ortaöğretimin genel amaçlarının yanı sıra, öğrencilere güzel sanatlarla ilgili temel bilgi ve beceriler kazandırmayı ve güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi amaçlamaktadır” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016a). Bu amaç doğrultusunda güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerine öğrenci alımları özel yetenek giriş sınavı ile yapılmaktadır. Bu bölümlerde verilen flüt eğitimi dört yıl sürmektedir. Bu eğitim süreci öğrenci ve öğretmen arasında yüz yüze ve birebir gerçekleşmektedir. “Güzel sanatlar liselerinde uygulanan flüt eğitiminde, öğretiminin içeriği aşamalı olarak verilmektedir. Tüm aşamalar; teknik alıştırmalar ve etütleri, Türk ve dünya bestecilerinin eserlerinden örnekleri ve eğitim müziği örneklerini kapsamaktadır” (MEB, 2016b, s. 3).

Soytok’a (2012) göre; güzel sanatlar liselerinin müzik bölümlerinde verilen flüt eğitiminin amacı; öğrenciye flüt alanında gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak, flüt literatürünü tanıtmak, müzikal yorumlama becerisini arttırmaktır. Eke (2015, s. 90) ise, Güzel sanatlar lisesi kapsamında yapmış olduğu çalışmada flüt eğitimi şu şekilde tanımlamıştır: “Flüt eğitiminde de diğer çalgı eğitimlerinde olduğu gibi çalgı çalmaya ilişkin teknik ve müzikal davranışları öğrenciye kazandırmak, flüt çalmaya yönelik davranışları geliştirmek, doğru ve etkili bir çalgı çalma becerisine ulaşmak hedeflenmektedir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için hangi metotların kullanıldığı, metotların yeterliliği ve içerdiği teknik özellikler önemlidir”. Bu bağlamda güzel sanatlar liselerinde belirlenen repertuarın önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Güzel sanatlar lisesi flüt eğitiminin sistematik ve geniş bir repertuvarla gerçekleştirilmesi amacıyla oluşturulmuş flüt ders kitapları bulunmaktadır. Bu amaçla oluşturulmuş son kitaplar 2019 yılında Damla Nacaroğlu, Neslihan Vela Kalkan ve Zeki Güven tarafından düzenlenmiştir.

Bu bağlamda güzel sanatlar lisesi 9. sınıf flüt kitabı (Nacaroğlu vd., 2019a) incelendiğinde, kitabın toplam beş üniteden oluştuğu görülmektedir. Birinci üniteye yer verilen konularda; İlk Çağ Döneminden günümüze kadar gelen flütün tarihçesi, flütün çeşitleri, hangi malzemelerden oluştuğu, günlük bakımının nasıl yapılacağı ile ilgili konulara değinilmiştir. İkinci üniteye ise flüt çalma temel teknikleri, duruş ve tutuş pozisyonu, dudak pozisyonu ve ses üretme tekniği, nefes tekniği, parmak pozisyonları, ses tabloları, dil tekniği/artikülasyon ve entonasyon/sonarite tekniklerine yer verilmiştir. Bu tekniklerin uygulanmasında T. Wye, P. Harris, G. Gariboldi, E. Prill, E. Köhler, J. Strauss ve A. Diabelli'nin egzersizlerinden ve anonim parçalardan yararlanılmıştır. Üçüncü ünite incelendiğinde, tonal dizilerden bir diyez ve bir bemollü majör ve minör dizilere, makamsal dizilerden de çargah makamı, rast makamı ve buselik makamına yer verildiği görülmektedir. Bu tonal ve makamsal dizilerin ardından C. Baermann, G. Gariboldi, L. v. Beethoven, E. Prill, P. Harris, H. Soussmann, M. Marais, A. Ridout, J. J. Quantz, J. B. Loeillet ve J. Clarke'ın yanı sıra kitabın yazarlarından olan Damla Nacaroğlu'nun da oluşturduğu etüt, düet ve eserlere yer verilmiştir. Dördüncü üniteye, flüt müziğinde yer alan dönemlerin (Barok, Klasik, Romantik, Çağdaş) tarihçesi, özellikleri ve önemli besteciler hakkında bilgilere resimler kullanılarak değinilmiş, Barok Dönemden Bach/Süit, Klasik Dönemden Mozart/Allegro ve Romantik Dönemden Rus halk şarkısı olan Korobushka eserlerinin notalarına yer verilmiştir. Kitabın son ünitesinde ise hız, ifade ve gürlük terimlerine yer verilmiş, bunların pekiştirilmesi amacıyla etüt ve eserler kullanılmıştır. Ayrıca süslemelere ilişkin bilgiler ve bu içerikteki etüt ve eserler de kitapta yer almaktadır. Özetlemek gerekirse kitap içinde yer alan egzersiz ve etütlerin pek çoğunun orijinal flüt metotlarında yer alan ve Romantik Dönemin virtüöz-flütçü-bestecileri tarafından oluşturulmuş olduğu bunun yanı sıra eserlerin genellikle uyarlama eserler olduğu söylenebilir.

Güzel Sanatlar Lisesi 10. Sınıf Flüt Kitabı (Nacaroğlu vd., 2019b) incelendiğinde, kitabın birinci ünitesinde Osmanlı Döneminde müzik eğitimi ve flüt eğitimi konularına değinilmiştir. İkinci üniteye ise, dokuzuncu sınıfta yer alan flüt çalma temel tekniklerine ek olarak çift dil tekniği eklenmiştir. Bu tekniklerin uygulanmasında P. Bernold, E. Prill, G. Gariboldi ve M. Moysse'un egzersizlerinden yararlanılmıştır. Üçüncü ünite incelendiğinde, tonal dizilerde iki diyez ve iki bemollü dizilerin yanı sıra üç diyez ve üç bemol diziler, kürdi, hüseyni ve muhayyer makamları yer almaktadır. Bu dizi ve makamlarla ilgili olarak; J. J. Quantz, G. Gariboldi, E. Prill, F. Garnier, Toselli, A. Vivaldi, Devienne, Hugot, J. S. Bach, Handel, B. Marcello, G. P. Telemann, L. v. Beethoven, P. I. Çaykovski, G. B. Pergolesi, Zeki Güven, Göksel Baktagir, Yıldırım Gürses, Tamburi Cemil Bey, F. Mendelssohn, F. Schubert, R. Schumann ve G. Bizet gibi bestecilerin eser ve etütlerine yer verilmiştir. Dördüncü ünitenin içeriğinde ise flüt müziğindeki dönemlerin (Barok, Klasik, Romantik, Çağdaş) bestecileri, özellikleri ve eserleri konu edilmiştir. Barok Dönemde J.S. Bach/Siciliano, Klasik Dönemde Mozart/Arie des Tamino, Romantik Dönemde N. Rimski-Korsakov/Song of India eserlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda dokuzuncu sınıfta verilen dönem eserleriyle kıyaslandığında, sadece Romantik Dönem bestecilerinin değiştiği görülmektedir. Beşinci üniteye ise flüt dağarcığını geliştirmeye yönelik eserler yer almaktadır. Bu kitapla birlikte uyarlama eserlerin yanı sıra flüt literatüründe yer alan orijinal eserlere de kısmen de olsa yer vermeye başlanmıştır.

Güzel Sanatlar Lisesi 11. Sınıf Flüt Kitabı (Nacaroğlu vd., 2019c) incelendiğinde, birinci üniteye Cumhuriyet Dönemi müzik ve flüt eğitimi hakkında bilgiler yer almaktadır. İkinci üniteye daha önceki flüt çalma temel tekniklerine ek olarak vibrato tekniğine yer verildiği görülmektedir. Üçüncü ünite ise dört diyez ve bemollü dizilerle beraber nişaburek ve seghah makamlarından oluşmaktadır. Dördüncü

ünitede flüt müziğinde dönemler konu edilmiştir. Bu bağlamda Barok Dönemden J. Baptiste Lully, G. P. Telemann, T. Albinoni, Klasik Dönemden L. v. Beethoven, L. Boccherini ve W. A. Mozart, Romantik Dönemden E. Köhler, F. Kuhlau, N. Paganini ile Çağdaş Dönemden G. Faure ve C. Bolling gibi bestecilerin eserleri bulunmaktadır. Beşinci ünite, bir önceki kitaplarda olduğu gibi flüt dağarcığını geliştirmeye yönelik eserlere ayrılmıştır. Bu kitap ile birlikte flüt literatüründe yer alan orijinal eserlere daha sıklıkla yer verilmiştir. Ayrıca sonat ve konçerto gibi büyük türlerde bestelenmiş eserlerin tüm bölümleri de kitapta yer almaktadır.

Son olarak Güzel Sanatlar Lisesi 12. Sınıf Flüt Kitabı (Nacaroğlu vd., 2019d) incelendiğinde, birinci ünite günümüz müzik eğitimi, çalgı eğitimi ve flüt eğitimine değinilmiş ve bu konu hakkında bilgilere yer verilmiştir. İkinci ünite daha önceki flüt çalma temel tekniklerine ek olarak üç dil tekniği eklenmiş ve bu tekniklerle ilgili etüt ve eserler örnek olarak yer almaktadır. Üçüncü ünite incelendiğinde, beş diyez ve bemol alan dizilerle beraber hicaz, karcığar, saba ve nihavent makamı ile kromatik dizelerin yer aldığı görülmektedir. Bu dizi ve makamlarla ilgili olarak; E. Köhler, L. Delibes, G. Verdi, M. Mussorgsky, Zeki Güven, Refik Talat Alpman, Sultan Abdülaziz, Cengiz Onural, C. Kummer, C. Chaminade, Z. Fibich, G. Donizetti, B. T. Berbiguier, Turan Yalçın, L. Drouot, L. Fucik, Naci Tekel, Göksel Baktagir ve Tamburi Faize Ergin'in eser ve etütlerine yer verilmiştir. Dördüncü üniteye gelindiğinde, flüt müziğinde dönemlerin konu edildiği görülmektedir. Bu bağlamda verilen eser örnekleri incelendiğinde, Barok Dönemden B. Marcello, M. Blavent, J.S. Bach, Klasik Dönemden G.W. Gluck, C. Stamitz (düet), Romantik Dönemden E. Köhler, F. Chopin, S. Rachmaninoff, J. Massenet, Çağdaş Dönemden ise Selman Ada, P. Merkus ve B. Bartok'un eserlerine yer verildiği belirlenmiştir. Beşinci ünite, bir önceki kitaplarda olduğu gibi flüt dağarcığını geliştirmeye yönelik eserlere ayrılmıştır. Bu kitapta da çoğunlukla flüt literatürünün orijinal ve flüt eğitiminde mutlaka çalıştırılması gereken eserlerin arasında yer alan eserlerin tüm bölümleri ile yer aldığı söylenebilir.

Yukarıda ayrıntılı bahsedilen bu kitaplar yol gösterici ve öneri niteliğinde olup eğitmenler öğrenci seviyesi, ilerleme düzeyi ve beğenileri doğrultusunda repertuarlarını kendileri belirleyebilmektedirler. İlgili literatür güzel sanatlar lisesi flüt kitapları özelinde incelendiğinde, Caf'ın (2018) tez çalışması karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın ardından Caf ve tez danışmanı Angı (2019) yayımladıkları makalede, güzel sanatlar liselerinde görev yapmakta olan flüt öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan güzel sanatlar liseleri flüt ders kitaplarının öğrenciler için yetersiz olduğunu ve uygun olmadığını belirttikleri sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Soytok'un (2012) çalışmasının sonucunda da flüt öğretmenlerinin birçoğunun flüt öğretim programını tam olarak uygulamadıkları, müfredatta yer alan kaynak ve eserleri, öğrencileri için hedefledikleri beceri ve davranışları elde edilmesinde eksik buldukları tespit edilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Elde edilen bilgiler ışığında, 2019 yılı öncesinde hazırlanan ve güzel sanatlar lisesi flüt eğitiminde kullanılan flüt ders kitaplarının içeriklerinin yetersiz bulunduğu ve bunun doğrultusunda öğretmenler tarafından kaynak ihtiyacı olduğu görülmektedir (Caf ve Angı, 2019; Soytok, 2012). Bu çalışmalardan sonra 2019 yılında yeniden oluşturulan ve kullanılmaya başlanan flüt kitaplarının içeriğine yönelik öğretmen görüşleri ve eğer yine yetersiz buluyorlarsa öğretmenlerin bu eksiklikleri nasıl giderdiği merak konusu olmuştur. Buna göre araştırmada 2019 yılında kullanılmaya başlanan güzel sanatlar lisesi flüt ders kitaplarının öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kullanılma durumu, kitapların içeriği, kitaplarda karşılaşılan sorunlar ve bu konu hakkındaki önerilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda bu durumun araştırılmasının güzel sanatlar lisesindeki flüt öğretmenleri ve öğrencilerine

repertuar belirlemedeki kaynak ihtiyaçlarının giderilebilmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmekte ve önemli görülmektedir.

1.2. Araştırma Soruları

Bu amaç ve önem doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapmakta olan flüt öğretmenlerinin flüt ders kitaplarına ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

Flüt öğretmenlerinin;

- 1- Flüt ders kitaplarını kullanım durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- 2- Flüt ders kitaplarına yönelik görüşleri nelerdir?
- 3- Flüt ders kitaplarında karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?
- 4- Repertuar eksikliği açısından yaşadıkları zorlukları nasıl giderdiklerine yönelik görüşleri nelerdir?
- 5- Flüt ders kitaplarında yer alan repertuvarlara yönelik öğrencilerin ilgi ve isteklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 6- Flüt ders kitaplarına yönelik önerileri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. “İlişkilerin, etkinliklerin, durumların veya materyallerin niteliğini araştıran çalışmalara nitel araştırma denilmektedir” (Fraenkel vd., 2012, s. 426). Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinin benimsendiği bu araştırmada Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapmakta olan flüt öğretmenlerinin flüt ders kitaplarına ilişkin görüşleri belirlenmektedir. Durum çalışması Yin’e göre “gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını gerektirmektedir” (aktaran, Creswell, 2021, s. 98). Benzer şekilde Merriam’a (2018, s. 40) göre, durum (vaka) çalışması “sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir”. Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmada güzel sanatlar liselerinde görev yapmakta olan flüt öğretmenlerinin flüt ders kitaplarına ilişkin görüşleri görüşmeler yoluyla derinlemesine incelenmiş ve kitapların kullanma durumları belirlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, güzel sanatlar liselerinde görev yapmakta olan flüt öğretmenlerinin flüt ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, güzel sanatlar liselerinde görev yapmakta olan flüt öğretmenlerinin flüt ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin alınabilmesi amacıyla, 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında güzel sanatlar liselerinde görev yapan tüm flüt eğitimcilerine yüz yüze, e-mail, telefon ya da Whatsapp grupları üzerinden ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmalar sonucunda, araştırmaya katılmayı gönüllülük esasıyla kabul etmiş on flüt öğretmenine ulaşılmıştır. Bir flüt öğretmenin çoğu soruya aynı ve kısa yanıtlar vermesi nedeniyle cevapları araştırma bulgularına dâhil edilmemiştir. Bu kapsamda dokuz flüt öğretmeni ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Tablo 1’de çalışma grubunun demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

<i>Katılımcı Kodu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Görev Yaptığı GSL</i>	<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>Hizmet Süresi</i>	<i>Kadro Durumu</i>	<i>Flüt Öğrenci Sayısı</i>
K1	Erkek	Başakşehir İTÜ İsmail Dede Efendi GSL	Lisans	15 yıl ve üzeri	Kadrolu	1
K2	Kadın	Aşık Veysel GSL	Yüksek Lisans	15 yıl ve üzeri	Kadrolu	12
K3	Kadın	Denizli Hakkı Dereköylü GSL	Yüksek Lisans	15 yıl ve üzeri	Kadrolu	16
K4	Kadın	Işıl Saygın GSL	Lisans	15 yıl ve üzeri	Kadrolu	27
K5	Kadın	Diyarbakır GSL	Lisans	10-14 yıl	Kadrolu	6
K6	Kadın	Ankara GSL	Yüksek Lisans	15 yıl ve üzeri	Kadrolu	10
K7	Kadın	Muğla GSL	Lisans	15 yıl ve üzeri	Kadrolu	8
K8	Kadın	Şehit Demet Sezen GSL	Lisans	5-9 yıl	Kadrolu	6
K9	Kadın	Safranbolu Borsa İstanbul GSL	Lisans	10-14 yıl	Kadrolu	5

Tablo 1 incelendiğinde, güzel sanatlar liselerinde görev yapmakta olan flüt öğretmenlerinin sekizinin kadın, birinin erkek olduğu; üç kişinin yüksek lisans, altısının ise lisans mezunu olduğu, altısının 15 yıl ve üzerinde, ikisinin 10 - 14 yıl, birinin ise 5 - 9 yıl arasında hizmet deneyimi bulunduğu ve hepsinin kadrolu öğretmenler olduğu, 9 farklı güzel sanatlar lisesinde çalıştığı ve farklı sayılarda flüt öğrencilerinin olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada güzel sanatlar liselerinde görev yapmakta olan flüt öğretmenlerinin flüt ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme yöntemi Merriam'a (2018, s. 85) göre, araştırmayı yürüten görüşmeci ve araştırılan katılımcının birlikte yer aldığı, alana yönelik hazırlanmış olan sorulara odaklanarak birlikte aktarım süreci olarak tanımlanmıştır. Araştırmada verilerin toplanabilmesi amacıyla, araştırmacılar tarafından literatür taraması sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde Merriam'a (2018, s. 88) göre, açıklanması gereken konuların ortaya çıkarılması için sorular hazırlanmaktadır. Bunun yanı sıra bu görüşme yönteminde konuşma/görüşme esnasında konunun açılıp büyümesine, derinlemesine anlaşılmasına, çeşitli konuların ortaya çıkmasına ve konu hakkında yeni fikirlere ulaşılmasına olanak sağlanması amacıyla farklı sorular da sorulabilmektedir.

Görüşme formunda yer alan soruların içeriğinin anlaşılabilirliği ve araştırma için uygunluğunun belirlenebilmesi amacıyla flüt eğitimi alanında üç uzmanın görüşü alınmış olup tüm bu görüşler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Formun içeriğinde kişisel bilgilerin ve araştırmaya yönelik soruların yer aldığı bölümler bulunmaktadır. Görüşme formunda güzel sanatlar lisesi flüt öğretmenlerine 2019 yılında hazırlanan flüt ders kitaplarından yararlanma durumu, flüt ders

kitaplarının içerikleri, karşılaşılan sorunlar ve repertuar eksikliğini gidermeye yönelik sorulmuş 12 soru yer almakta ayrıca konuya yönelik öneri ve eklemek istedikleri görüşler sorulmaktadır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler yüz yüze ve çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Bu kapsamda bir katılımcı ile yüz yüze görüşülmüş, diğer katılımcılara Google Formlar yoluyla oluşturulmuş görüşme formu e-mail ve Whatsapp yoluyla gönderilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Büyüköztürk vd., (2016, s. 250) göre içerik analizi “belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra içerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılmaktadır”. Bu kapsamda araştırmacı ve danışmanı elde edilen verileri bireysel olarak çözümlenmiştir. İçerik analizi yöntemiyle çözümlenen verilerden tema ve kodlar oluşturulmuştur. İki araştırmacı tarafından bireysel olarak çözümlenen veriler sonrasında tartışılmış, tema ve kodlara son şekli verilmiştir. Araştırmada katılımcı görüşlerinden alıntılar yapılırken flüt öğretmenlerinin isimlerine yer verilmemiş, katılımcı 1 (Ö 1), katılımcı 2 (Ö 2) şeklinde kısaltılarak kodlamalar yapılmıştır.

2.5. İnanırcılık

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları nicel araştırmalardan farklı olarak inanırcılık ya da inanılabilirlik gibi terimlerle ifade edilmektedir (Başkale, 2016). Guba ve Lincoln inanırcılığın “inanılabilirlik, güvenilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört strateji ile” oluştuğunu söylemektedir (aktaran, Krefting, 1991, s. 214-222). Bu araştırmada da ilgili stratejilerin gerçekleşmesi amacıyla çalışma grubu ile yeterli etkileşimde bulunulmuş ve katılımcı onayı alınmıştır. Katılımcıların ayrıntılı tanımlanması ile aktarılabilirlik basamağı oluşturulmaya özen gösterilmiştir. Literatür taraması, araştırma yöntemlerinin detaylı bir şekilde açıklanması ve başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesiyle güvenilirlik basamağı oluşturulmuştur. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan doğrudan alıntılar ve araştırmacı önyargılarını azaltma ile onaylanabilirlik basamağı elde edilmeye çalışılmıştır.

Ayrıca araştırma kapsamında her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilen ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenen bulguların tutarlılığının belirlenebilmesi amacıyla araştırmacıların oluşturduğu tema ve kodların tutarlık yüzdesi hesaplanmıştır. Tutarlık incelemesi için “P (Tutarlılık Yüzdesi) = $\frac{Na}{Nt} \times 100$ (iki formda aynı kodlanan madde sayısı)*100/Nt (bir formda bulunan toplam madde sayısı)” formülü kullanılmış (Çepni, 2009, s. 196) ve P değeri 89 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre, değerlerin 70’ten yüksek olması ile verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulguların tutarlı olduğu söylenebilmektedir.

2.6. Etik

Bu araştırmanın etiğe uygunluk açısından Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 28.04.2023 tarihinde 2023-04 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde

herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde güzel sanatlar liselerinde görev yapan flüt öğretmenleri ile görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Flüt ders kitaplarından yararlanma durumlarına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Flüt Ders Kitaplarından Yararlanma Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Katılımcılar	Katılımcı görüşleri
Kullanıyorum	Ö (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9)	Bu kitapları, farklı zorluk seviyelerine göre etüt ve alıştırma olması sebebiyle ayrıca repertuar çeşitliliğinden dolayı kullandığım diğer metot kitaplarıyla birlikte kullanıyorum (Ö1). Kitaplardan sıklıkla yararlanıyorum (Ö2). Bazı eser ve etütleri kullanıyorum (Ö3). 9. ve 10. sınıflar için oldukça başarılı buluyorum. 11. ve 12. sınıflara yönelik daha geniş bir repertuar verilmeli eserler konusunda seviyeleri eleştiriyorum (Ö4). Kitaplar önceki basımlara göre daha güzel (Ö7). Başlangıç aşamasında 9. Sınıf kitabından itibaren öğrencilerimin seviyelerine uygun olarak aktif olarak kullanıyorum (Ö8). 2019 yılı kitaplarını kullanıyorum fakat çok değil . Kendi yöntem ve tekniklerimle başka kaynaklardan da yararlanarak derslerime devam ediyorum (Ö9).
Kullanmıyorum	Ö (5, 6)	İçerik olarak seviyeye uygun gittiğini düşünmediğim için, sistemik olmadığı için kullanmıyorum (Ö5). Hiç kullanmıyorum. Yetersiz. Konuların, kazanımların dağılımı sağlıksız (Ö6).

Tablo 2 incelendiğinde, flüt öğretmenlerinin flüt ders kitaplarını kullanma durumlarına yönelik görüşleri belirlenerek, “kullanıyorum ve kullanmıyorum” teması oluşturulmuştur. Buna göre flüt ders kitaplarını kullanan öğretmenler olduğu gibi kullanmayan öğretmenlerin de olduğu Tablo 2’de görülmektedir. Bazı öğretmenler flüt ders kitaplarını çok olmasa da kullandığını, önceki basımlara göre daha güzel olduğunu, 9. ve 10. sınıf kitaplarını başarılı bulduğunu buna karşın 11. ve 12. sınıflarda repertuarın değiştirilmesi gerektiğini, bazı etüt ve eserlerden yararlandıklarını, sıklıkla/aktif olarak kullandıklarını ve farklı zorluk seviyesine göre etüt ve alıştırma olduğunu belirterek kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra flüt ders kitaplarını yetersiz bulan, sistemik olmadığını belirten, seviye uygunsuzluğu ve konu dağılımlarının sağlıksız olması nedeniyle kullanmadıklarını belirten öğretmenlerin de olduğu belirlenmiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Flüt ders kitaplarında yer alan egzersizlere yönelik öğretmen görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Flüt Ders Kitaplarında Yer Alan Egzersizlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Katılımcı görüşleri
İçerik	Yeterli	Ö (1, 2, 3, 4)	İçerikler seviyelere uygundur (Ö1). Egzersizler içerik olarak uygun... (Ö2). Öğretim programına uygun egzersizler kullanılmış (Ö3). İçerikler bence yeterli , kullanılan kaynaklar oldukça doğru yazarlar muhtemelen üniversiteler ile birlikte çalışmış müfredat için oldukça başarılı (Ö4).
	Yetersiz	Ö (5, 6, 8, 9)	İçerikleri ağır ve seviye üstü buluyorum. Özellikle 9. ve 10. sınıf kitaplarındaki dizi egzersizleri teknik anlamda zor buluyorum. İçerik kademeli olarak ilerlemiyor, bir anda zor seviyelerde etütler çıkıyor. Buda öğrenciyi zorluyor (Ö5). Sayısal ve teknik olarak son derece yetersiz (Ö6). Başlangıç aşaması için seviye bir anda yükseliyor aralıklar birden yükseliyor. Aralıkları biraz daha yavaş ilerlemesi gerektiğini düşünüyorum. 9. sınıf kitabında daha popüler, bilindik ezgilere yer verilmeli. Öğrenci için sıkıcı geliyor (Ö8). Egzersizlerin içeriğini az buluyorum . Biraz daha ayrıntılı anlatılarak yer verilebilir (Ö9).
Sayısal Yeterlilik	Yeterli	Ö (1, 2, 4)	Yeterlidir . Yetmeyen öğrencilere farklı kaynaklardan veriyorum (Ö1). 9. sınıflarda yeterli fakat diğer sınıflar için egzersizler çok az (Ö2). 9. ve 10. sınıflar açısından öğrencilerin konuyu anlayıp konu ile ilgili örnek yapacağı kadar egzersiz olduğunu düşünüyorum (Ö4).
	Yetersiz	Ö (2, 5, 6, 7, 8, 9)	9. sınıflarda yeterli fakat diğer sınıflar için egzersizler çok az (Ö2). Sayısal anlamda ortalama buluyorum (Ö5). Yeterli değil (Ö6). Egzersiz sayısı artırılabilir (Ö7). Tonal çalışmalarda sayı arttırılabilir . Başlangıç aşaması için arttırılabilir . Her seviye için sayı eşit değil, bazı seviyelerde kitabın takılı kaldığını düşünüyorum (Ö8). Genel olarak 9. sınıflar için egzersizlerin sayısal yeterliliğini az buluyorum daha fazla kaynak kullanılabilir (Ö9).
Çeşitlilik	Yeterli	Ö (1, 3, 4, 7)	Çeşitliliği ortalama ve üzeri öğrenciler için yeterlidir (Ö1). Farklı etüt kitapları kullanılmış . Özellikle Trevor Wye ton geliştirici egzersizleri yer almakta (Ö3).

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Katılımcı görüşleri
			Egzersiz çeşitliliği de yeterli. 9. ve 10. sınıf kitapları 11. ve 12. sınıf kitaplarına göre çok daha başarılı (Ö4). Bence iyi (Ö7).
	Yetersiz	Ö (2, 5, 6, 8, 9)	Egzersizler çeşitlilik bakımından çok yetersiz (Ö2). Çok çeşit yok bütün tonlarda diziler var ama özellikle 9. ve 10. sınıf seviye kitaplarda hep aynı sistemle yazılmış etütler var. Dil teknikleri açısından yetersiz buluyorum (Ö5). Yetersiz (Ö6). Çeşitlilik arttırılabilir (Ö8). Egzersizlerin çeşitliliği biraz az bu sebeple daha fazla kitaptan yararlanılabilir (Ö9).
	Yeterli	Ö (1, 3, 4, 7, 8)	Sistemattir (Ö1). Kolaydan zora (Ö3). Egzersizler kolaydan zora doğru gidiyor. Fakat 10. sınıftan itibaren gam tekniği açısından öğrencilerin 3. oktav seslerinin gelişmesi için farklı metotlardan da alıntılar olsa daha etkili olacaktı (Ö4). Gayet sistemattik (Ö7). Kolaydan zora düzey güzel. Bazen orta seviyede bir esersen çok kolay bir esere geçebiliyor düzenlenebilir diye düşünüyorum (Ö8).
Sistemattiklik	Yetersiz	Ö (2, 5, 6, 9)	Sistemattik olarak kolaydan zora şeklinde değil de daha çok hangi ton çalışması varsa o tonun etütleri şeklinde sıralanmış (Ö2). Belli bir sistemattikliğı yok maalesef o yüzden kitaptan verim alamıyorum ve kullanmıyorum. Çok kısa ses çalışmalarından sonra hemen diziler başlıyor. Etütler arasındaki seviyeler ritimsel anlamda ve oktavsal anlamda çok dengesiz (Ö5). Kazanımların teknik dağılımı sağlıklı değil . Dört işlem yaptırmadan denklemleri geçmek kadar uyumsuz (Ö6). Egzersizlere genel olarak tüm sınıflarda biraz zor seviyeden başlanmış . Biraz daha kolaydan alınarak daha sonra zor egzersizlere geçilebilirdi. Fakat bu durum öğrenciler arasında farklılık gösteriyor. Örneğin gam ve arpejleri ele aldığımızda 10. sınıfta ya da 11. sınıfta olan iyi bir öğrenci daha zor seviyelerden başlayarak çalabiliyor (Ö9).

Tablo 3 incelendiğinde, flüt ders kitaplarında yer alan egzersizlere yönelik öğretmen görüşleri belirlenerek, "içerik, sayısal yeterlilik, çeşitlilik ve sistemattiklik" teması oluşturulmuştur. Buna yönelik flüt ders kitaplarında yer alan egzersizler içerik teması açısından incelendiğinde bazı öğretmenler tarafından güzel, uygun, konulara yönelik, öğretim programına ve seviyeye uygun olarak yeterli bulunmuştur. Buna karşın teknik açıdan yetersiz olduğunu, dokuzuncu ve 10. sınıf dizi egzersizlerinin teknik açıdan zor olduğunu, aralık konusunun ayrıntılanması gerektiğini, ağır ve seviye üstü olduğunu belirten öğretmenlerin olduğu da belirlenmiştir. Ayrıca öğretim programına, konulara ve seviyeye göre

dağılımı uygun bularak flüt kitaplarındaki egzersizleri içerik açısından yeterli bulan Ö3, bazı egzersizlerin de sıkıcı olabildiğini ifade etmiştir. Tablo 3 sayısal yeterlilik ve çeşitlilik teması açısından incelendiğinde, öğretmenlerin egzersizleri genel olarak yetersiz bulduğu belirlenmiştir. Tablo 3 sistematiklik teması açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin flüt ders kitaplarını sistematik olarak yeterli bulduğu belirlenmiştir. Flüt ders kitaplarında yer alan etütlere yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Flüt Ders Kitaplarında Yer Alan Etütlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Katılımcı görüşleri
İçerik	Yeterli	Ö (2, 3, 4)	Etütler içerik olarak yeterli buluyorum. Konu ile ilgili değil daha çok tonaliteye uygun (Ö2). Öğretim programına uygun yapılmış (Ö3). Etütlerin içeriği oldukça başarılı (Ö4).
	Yetersiz	Ö (5, 6, 7, 8, 9)	İçerikler ritimsel ve dil teknikleri açısından yetersiz (Ö5). Yetersiz (Ö6). 9. sınıflarda 1. ve 2. oktav ağırlıklı ve farklı tartım kalıbı çalıştıran etütler olabilir (Ö7). Farklı tekniklerin kullanılacağı etütlerin kolaydan zora basamak basamak ilerlemesi ve çokça örneklenmesi gerektiğini düşünüyorum (Ö8). Etütlerin içeriğini de çok yeterli bulmuyorum . İçerik açısından daha fazla etütlere yer verilebilir (Ö9).
Sayısal Yeterlilik	Yeterli	Ö (1, 3, 4)	Yeterlidir (Ö1). Yeterli (Ö3). Her dizi için farklı hızlarda ve farklı artikülasyonlarla örneklerle yer verilmiş bence. Konunun anlaşılması için oldukça yeterli . Zaten daha fazla olsa öğretmen müfredatı yetiştiremez sadece nota okutup geçer (Ö4).
	Yetersiz	Ö (2, 5, 6, 7, 8, 9)	Dokuzuncu sınıflar için yeterli; 10., 11. ve 12. sınıflar için yeterli bulmuyorum (Ö2). Yetersiz (Ö5). Yetersiz (Ö6). Biraz daha fazla olabilir (Ö7). Arttırılabilir (Ö8). Etütlerin sayıları çok yeterli değil biraz daha arttırılabilir (Ö9).
Çeşitlilik	Yeterli	Ö (3)	Farklı etüt kitapları kullanılmış . Hatta konuyla ilgili yazarların da besteledikleri etütler var (Ö3).
	Yetersiz	Ö (2, 4, 5, 6, 7, 8, 9)	Çoğu kitapta bir iki tane bestecinin etütleri yer alıyor (Ö2). Etüt çeşitliliği belki biraz arttırılabilir (Ö4). Çeşitlilik yetersiz buluyorum. Her çocuğun seviyesine uygun etütler olabilmeli (Ö5). Her şeyden biraz barındıran gereksiz kitaplar (Ö6). Öğrenciler ezgisi güzel etütleri çalmaktan daha çok keyif alıyorlar (Ö7). Çeşitlilik arttırılmalı (Ö8).

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Katılımcı görüşleri
			Etütlerin çeşitliliğini genel olarak az buluyorum. Genel olarak aynı etüt kitaplarından yararlanılmış Gariboldi, Emil Prill vb. Bu durum daha fazla çeşitlendirilebilir (Ö9).
	Yeterli	Ö (3, 4)	Kolaydan zora (Ö3). Etütlerin sistematiği gayet yerinde (Ö4).
Sistematiği	Yetersiz	Ö (2, 5, 6, 7, 8, 9)	Sistematiği olarak kolaydan zora şeklinde değil de daha çok hangi ton çalışması varsa o tonun etütleri şeklinde sıralanmış (Ö2). Belli bir sistematiği yok . Bir andan seviye üstü bir etüt karşınıza çıkabiliyor (Ö5). Son derece dağınık kitaplar. Bir anda karşınıza kazanımları pekişmeden çok zor seviyeden bir eser veya etüt veya egzersiz çıkabilir (Ö6). Konuya göre bazen zor, bazen kolay olabiliyor. Türk müziği etütleri zor gelebiliyor (Ö7). Bazı etütlerin sıralamalarının yanlış olduğunu düşünüyorum (Ö8). Bu durum egzersizlerde olduğu gibi etütlerde aynı şekilde ilerliyor. Bütün sınıf bazında incelendiğinde daha kolaydan zora doğru ilerlemeli (Ö9).

Tablo 4 incelendiğinde, flüt ders kitaplarında yer alan etütlere yönelik öğretmen görüşleri belirlenerek, “içerik, sayısal yeterlilik, çeşitlilik ve sistematiği” teması oluşturulmuştur. Buna yönelik olarak flüt ders kitaplarında yer alan etütler incelendiğinde, öğretmenlerin bütün temalarda etütleri yetersiz bulduğu belirlenmiştir. Flüt ders kitaplarında yer alan eserlere yönelik öğretmen görüşleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Flüt Ders Kitaplarında Yer Alan Eserlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Katılımcı görüşleri
	Yeterli	Ö (1)	Yeterlidir (Ö1).
Sayısal Yeterlilik	Yetersiz	Ö (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)	Eserler yeterli değil ve genelde edisyonlar hatalı (Ö2). Eserler yetersiz . Bence her sınıfın dağarcık kitabı da olmalı (Ö3). Eserlerin sayısal yeterliliği biraz arttırılabilir (Ö4). Eserler yetersiz (Ö5). Yetersiz (Ö6). Daha fazla olabilir (Ö7). Eserleri oldukça yetersiz buluyorum (Ö8). 9. sınıfta çok fazla eser çalan öğrenci olmuyor ama yine de basit seviyelerde eserler verilebilir. Fakat bu eserlere az sayıda yer veriliyor. Öğrencinin dönemleri daha iyi anlaması için daha fazla sayıda esere yer verilmeli (Ö9).
Tür Çeşitliliği	Yeterli	Ö (3, 7)	Her sınıf düzeyine uygun tür ve çeşitlilikte eser var (Ö3). Yeterli (Ö7).
	Yetersiz	Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9)	Sonat ve Konçerto türünde eserler yetersizdir . Genellikle kısa ve orta zorlukta eserler mevcuttur (Ö1). Genel olarak sadece Sonatlar bulunuyor (Ö2).

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Katılımcı görüşleri
			<p>Sadece Çağdaş Döneme ait çok az eser var (Ö3). Eserler öğretilen tona göre seçilmiş dolayısıyla verilen eserlerin kimi basit kimi de zor kalıyor. Tür olarak tondan ziyade öğrencilerin pratik yapmasına yönelik daha fazla türün olması gerektiğini düşünüyorum. Sonatlar ve Konçertolar bölünmemeli. (Ö4). Sonat ve Konçerto dışında da basit eserler de yer almalı (Ö5). Kitaplarda öğrenciler her telden biraz tanısınlar, teknik olmasa da olur, gerisi önemli değil gibi bir tutum var (Ö6). 11. sınıf için yeterli bulmuyorum (Ö8). Genellikle Sonat türünde esere yer verilmiş ama sayısı çok az. Birde eserlerin genellikle bir ya da iki bölümüne yer verilmiş ve kısa tutulmuş o yüzden çok yetersiz. Özellikle 11. ve 12. sınıfta öğrenciler çalabilecek yeterlikte oldukları için Konçertolar, büyük eserler konulabilirdi (Ö9).</p>
Dönem Çeşitliliği	Yeterli	Ö (1, 2, 5, 7, 9)	<p>Her döneme ait eser mevcuttur (Ö1). Dönem olarak her dönem için 4 - 5 tane eser bulunuyor fakat yarım veya tek bölümlü gibi konulmuş (Ö2). Her dönemden birkaç eser var (Ö5). Döneme ait bilindik eserlere yer veriliyor (Ö7). Her döneme ait eser konulmuş fakat sayıları az. Bence her dönemin her bestecisinden bir ya da ikişer örnek verilmeli (Ö9).</p>
	Yetersiz	Ö (3, 6, 8)	<p>Çağdaş Dönem ve Özellikle Çağdaş Türk bestecilerinin eserleri az. Sanırım telif sıkıntısı olabilir (Ö3). Temel çalma kazanımlarına ulaşamayan bu tip toplama kitaplarda eserler de dağınık. Teknik ve stil oluşmadan eser konuşmak zaten yanlış bir tutum. Eser, etüt, egzersiz aynı çalışmada olmaz (Ö6). Kitapta dönem eserleri var ama nitelik olarak daha farklı eserlere yer verilmeli (Ö8).</p>
Orijinallik	Yeterli	Ö (1, 5, 6, 7, 8)	<p>Genellikle orijinalliğe uygundur (Ö1). Batı müziği eserleri orijinal. Fakat Türk müziği eserlerinin orijinalliği konusunda fikrim yok (Ö5). Orijinallikten kasıt literatürde kanıtlanmış basım evlerinden sağlıklı aktarılmış olması ise evet nota hatası, nefes yerleri vb. sorunlar yok. Doğru kopyalanmış denilebilir (Ö6). Çoğunlukla orijinale yakın (Ö7). Eserlerin orijinal olduklarını düşünüyorum (Ö8).</p>
	Yetersiz	Ö (2, 4, 9)	<p>Kitaplarda farklı edisyonlar ya da uyarlamalar bulunuyor (Ö2). Bazı eserler öğretilen tona uygun olsun diye transpoze edilmiş bunu pek doğru bulmadım (Ö4). Bazı eserlerin orijinallerine yer verilmiş fakat bazılarında farklılıklar bulunuyor. Örneğin bazı eserlerde bağ ve staccatoya yer verilmemiş oluyor.</p>

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Katılımcı görüşleri
Sistematiklik	Yeterli	Ö (1, 3)	Bence tamamen eserlerin orijinallerine yer verilmeli (Ö9). Sistematiktir (Ö1). Kolaydan zora (Ö3).
	Yetersiz	Ö (2, 4, 5, 6, 7, 8, 9)	Dönemlere uygun eserler bulunuyor kolaydan zora gibi bir sistematigi yok (Ö2). Eserlerin kolay ya da zor diye bir sıralaması yok sadece ton düşünölmüş bence (Ö4). Eserlerin geneli zor (Ö5). Kazanım yönünden yetersiz . Pekişme gerçekleşmeden çok ileri seviye ile karşılaşılıyor (Ö6). Solo eşlikli sergileme bölümünde zor eserler olabiliyor (Ö7). Kitaplarda eserler çok sınırlı. 11. ve 12. sınıflar için orta seviye eserler arttırılmalı zor eserlerden öğrenciler çekiniyor (Ö8). Genel olarak sistematik ilerlemiyor . Özellikle 9. ve 10. sınıflarda zordan başladığını düşünüyorum (Ö9).

Flüt ders kitaplarında yer alan eserlere yönelik öğretmen görüşleri belirlenerek, “sayısal yeterlilik, tür çeşitliliği, dönem çeşitliliği, orijinallik ve sistematiklik” teması oluşturulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde genel olarak eserleri yetersiz bulan, Sonat ve Konçerto türünde yetersiz bulan, daha farklı, basit eserlere yer verilmesi gerektiğini belirten, Çağdaş Dönem ve Türk bestecilerinin eser sayısının az olduğu görüşünü belirten öğretmenlerin olduğu belirlenmiştir. Tür ve dönem çeşitliliğine yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin, eserlerde tür çeşitliliğinin olduğunu, her döneme ait eserlere yer verildiğini, genel olarak Sonatların bulunduğunu, kısa ve orta zorlukta eserlere yer verildiğini belirttikleri görölmektedir.

Orijinallik alt teması açısından Tablo 5 incelendiğinde, eserlerin orijinale uygun olduğunu belirten öğretmenler olduğu gibi, bazılarının orijinal olduğunu bazılarının olmadığını, farklı edisyon ve uyarlamaların kitaplarda yer aldığını, eserlerin tamamına yer verilmediğini ve orijinalinden farklı olarak ton değişimlerinin olduğunu belirten öğretmenlerin olduğu da görölmektedir. Öğretmenler eserleri sistematiklik açısından değerlendirdiğinde sistematik, ilgili tona göre, genellikle zor, kazanım yönünden yetersiz, orta seviye eserler arttırılmalı ve sistematik değil görüşlerini belirttiği görölmektedir.

Gerçekleştirilen görüşmelerde, flüt öğretmenlerinin ders kitaplarını nota yazım stili, biçimsel özellikler ve içeriği açısından da değerlendirmelerine olanak sağlayacak sorular sorulmuştur. Katılımcıların flüt ders kitaplarının nota yazım stili, biçimsel özellikleri ve içeriğine yönelik görüşlerinden oluşturulmuş temalar ve kodlar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Flüt Ders Kitaplarının Nota Yazım Stili, Biçimsel Özellikleri ve İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Katılımcı görüşleri
Nota yazım stili	Yeterli	Ö (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9)	Nota yazım stil ve kurallarına uygundur (Ö1). Nota yazımları okunaklı (Ö2) iyi (Ö3). Nota yazım stili bence başarılı (Ö4). Nota yazım stili standart (5). Yeterli büyüklük ve yazım tekniğine sahip (Ö6). Muhteşem (Ö8). Nota yazımları okunaklı (Ö9).
	Yetersiz	Ö (2, 7, 9)	... eksik ya da hatalı yazımlar var (Ö2). Nota yazımları büyük olduğu için az örnek verilebildiğini düşünüyorum (Ö7). ... bazı eser ve etütlerin orijinaline yer verilmemiş. Orijinal olsaydı daha net ve anlaşılır olurdu (Ö9).
Biçimsel özellikler	Yeterli	Ö (1, 2, 3, 6, 7, 8)	Rahatsız edici bir durum yok (Ö1). Kullanışlı (Ö2). Yeterli (Ö6). Öğretim programına uygun (Ö3). Biçimsel bir sorun yok (Ö7). Kitap bize orijinal olarak ulaşmadı ebadan çıktı aldık. Kusursuz görünümde (Ö8).
	Yetersiz	Ö (4, 5, 9)	Herhangi bir sorun gözlemedim. Sadece flüt ve piyano parçalarının farklı edisyonlarının olması gerektiğini düşünüyorum (Ö4). Ben yeterli bulmuyorum (Ö5). Öğrencilerin dikkatini çekmesi için daha fazla görseleliğe yer verilebilir (Ö9).
İçerik	Yeterli	Ö (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9)	Teknik bilgileri verme konusunda yeterli sayılabilir. Aşamalılığı uygundur (Ö1). Ders kitaplarını en çok kullandığım nokta burası müfredata uygun olan bir sırada ilerliyor genellikle konuları burdan takip edip diğer kitaplarla destekliyorum (Ö2). Öğretim programına uygun, anlaşılır (Ö3). Başarılı buluyorum (Ö4). Teorik bilgi konusunda pek problem yok (Ö7). Konu anlatımı, teorik bilgiler çok güzel (Ö8). Konu anlatımı ve teorik bilgiler daha aşamalı ilerliyor (Ö9).
	Yetersiz	Ö (5, 6, 8, 9)	Teorik bilgi eksikliği kesinlikle var , yabancı metotlarla kıyasladığımız zaman etütlerden önce mutlaka teknik bilgilerin açıklayıcı şekilde verilmesi gerekir (Ö5). Son derece dağınık (Ö6). Aşamalar değerlendirilmeli, içerik zenginleştirilmeli. Ben etütlerle eserlerin ayrılması gerektiğini düşünüyorum (Ö8). Eser, egzersiz ve etüt bazında aşamalı bulmuyorum (Ö9).

Tablo 6 incelendiğinde, flüt ders kitaplarını nota yazım ve stil kurallarına uygun, okunaklı, büyük, standart ya da muhteşem olduğunu söyleyen katılımcıların yanı sıra notaların orijinallerine yer verilmesi gerektiğini vurgulayan ve basımda eksik ya da hatalı notaların yer aldığını belirten öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Öğretmenler flüt ders kitaplarının kullanışlı ve biçimsel açıdan uygun olduğunu belirtmiş ve aynı zamanda daha fazla görsele yer verilmesi gerektiğini ve farklı edisyonların kullanımına yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra, kitap içeriğini konu anlatımı ve teorik bilgi açısından müfredat/öğretim programı ile uyumlu ve aşamalı olduğu belirtilmiş; buna karşın içeriğinin zenginleştirilmesi ve etüt, eser ve egzersizlerin sistematikliğine dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca flüt ders kitaplarını içerik olarak yeterli bulduğunu belirten Ö8 ve Ö9, bazı açılardan yetersiz bulunduğunu da ifade etmiştir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlere flüt ders kitaplarında karşılaştıkları sorunlar sorulmuş ve görüşleri çözümlenerek kodlanmıştır. Tablo 7'de öğretmenlerin flüt ders kitaplarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 7. Flüt Ders Kitaplarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Katılımcı görüşleri
Sorunlar	Seviye uygunsuzluğu/eser seviyesi	Ö (4, 5, 8, 9)	Özellikle eserler ton kaygısı düşünülerek konulduğu için öğrenci seviyelerine uygun değil (Ö4). Teknik zorluklar ve en önemlisi başlangıç seviyesine uygun olmaması (Ö5). 9. sınıf kitabında aralıklarında birden artıyor olması (Ö8). Eğer kitaptan gitmem gerekirse öğrenci kitapta ilerleyen konularda geri kalmış oluyor çünkü öğrenci o seviyeye gelememiş oluyor (Ö9).
	Sayısal yetersizlik	Ö (7, 8, 9)	Az örnek olması (Ö7). 10. sınıf kitabında eser arttırılmalı , türkü ve şarkı eklenmeli. 11. sınıf kitabında orta seviye eserler arttırılmalı (Ö8). 11 ve 12. sınıfta ise repertuvar sorunu oluyor. Bu bakımdan genel anlamda eser bulmakta sıkıntı yaşıyorum (Ö9).
	Seviyeler aşamalı değil	Ö (5, 6, 9)	Seviyelerin karmaşık olması yani kolaydan zora kademeli bir geçiş yok (Ö5). Metot, etüt ve eser kitaplarından kes yapıştır yöntemi ile oluşturulmuş, kazanımları hedef davranışa ulaşmadan çok ileri seviye bir eser ile karşılaşılan bu darmadağın, sözde eğitim kitaplarının okullara gelmesinin bürokrasiden

Tema	Kodlar	Katılımcılar	Katılımcı görüşleri
			ibaret olduğunu düşünüyor ve asla kullanmıyorum (Ö6). 9. ve 10. sınıf kitapları zor bir seviyeden başlıyor etüt ve egzersiz olarak. Daha kolaydan başlamalı bunda sıkıntı yaşıyorum (Ö9).
Düzensiz içerik	Ö (5, 6)		Teknik zorluklar ve en önemlisi başlangıç seviyesine uygun olmaması, içeriklerin düzensiz olması (Ö5). Metot, etüt ve eser kitaplarından kes yapıştır yöntemi ile oluşturulmuş, kazanımları hedef davranışa ulaşmadan çok ileri seviye bir eser ile karşılaşılan bu darmadağın , sözde eğitim kitaplarının okullara gelmesinin bürokrasiden ibaret olduğunu düşünüyor ve asla kullanmıyorum (Ö6).
Başlangıç seviyesine uygun değil	Ö (5)		Teknik zorluklar ve en önemlisi başlangıç seviyesine uygun olmaması , içeriklerin düzensiz olması (Ö5).
Teknik zorluklar	Ö (5)		Teknik zorluklar ve en önemlisi başlangıç seviyesine uygun olmaması, içeriklerin düzensiz olması (Ö5).
Farklı türlerde eser eksikliği	Ö (8)		Egzisel eserler, türkü ve şarkılar eklenmesi gerekiyor (Ö8).
Eserlerin tamamına yer verilmemesi	Ö (2)		Egzersiz ve etütlerin uygun bir sırayla yazılmaması eserlerin bir kısmının kitapta yer alamaması en zorlandığımız konular (Ö2).
Makam seçimi	Ö (1)		Makamsal müzikler anlatılırken tampere sisteme uyarlanabilen ya da yakın diyebileceğimiz makam örnekleri seçilmelidir . Uşşak-hüseyni-karcığar gibi makamlara yer vermek çalım gerçekliği bakımından doğru ve uygun olmadığından flütle çalığa uygun hicaz-nihavend-mahur-buselik vb. makamlara örnekler verilebilir (Ö1).
Basım hataları	Ö (4)		Bazı etüt ve eserlerde basım hataları var (Ö4).
Egzersiz ve etüt sıralaması	Ö (2)		Egzersiz ve etütlerin uygun bir sırayla yazılmaması eserlerin bir kısmının kitapta yer alamaması en zorlandığımız konular (Ö2).

Tablo 7 incelendiğinde, flüt öğretmenlerinin flüt ders kitapları ile ilgili çeşitli sorun ve zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Buna göre çoğu katılımcı tarafından en yaygın yaşanan sorun “seviye uygunsuzluğu/eser seviyesi” dir. Buna paralel olarak egzersiz, etüt ve eserlerde sayısal yetersizliğin yanı sıra seviyelerin aşamalı olmaması ve düzensiz içerik de karşılaşılan diğer problemlerdendir. Ayrıca öğretmenlerin belirttiği diğer sorunlar farklı türlerde eser eksikliği, kitapların başlangıç seviyesine

uygun olmaması, teknik zorluklar, eserlerin tamamına yer verilmemesi, makam seçimi, basım hatalarıdır.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin flüt ders kitaplarında yetersiz bulduğu repertuar eksikliklerini gidermeye yönelik belirttikleri görüşler Tablo 8’de gruplandırılmıştır.

Tablo 8. Repertuar Eksikliğinin Giderilme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Katılımcılar	Katılımcı görüşleri
Kişisel kitaplık/ repertuar/arşiv	Ö (2, 3, 4, 6, 9)	Elimde bulunan pdfler ve kendi kitaplığımdan destekliyorum. Bulamadığım noktada internet üzerinden yardım alıyorum (Ö2). Kendi özel arşivimden (Ö3). Kendi kaynaklarımı kullanıyorum (Ö4). Kendi kütüphanem ve dijital sayesinde (Ö6). Kendi elimde bulunan kaynaklardan ve internetten yararlanıyorum (Ö9).
İnternet/dijital arşiv/ imslp/ muscore	Ö (2, 6, 8, 9)	Elimde bulunan pdfler ve kendi kitaplığımdan destekliyorum. Bulamadığım noktada internet üzerinden yardım alıyorum (Ö2). Kendi kütüphanem ve dijital arşiv sayesinde (Ö6). İnternette faydalanıp çıktı alıyorum (Ö8). Kendi elimde bulunan kaynaklardan ve internette yararlanıyorum (Ö9).
Yabancı metotlar	Ö (5)	Tabi ki de yabancı metotları kullanıyorum . Flüt bir Türk enstrümanı olmadığı için, enstrümana ait orijinal metotları kullanıyorum (Ö5).

Tablo 8 incelendiğinde, flüt öğretmenlerinin kitaplarda yaşadıkları repertuar eksikliğini özellikle kendi kişisel kitaplık, repertuar ve arşivlerinde yer alan kaynaklar ile giderdiği bunun yanı sıra internette yer alan dijital arşivler, kütüphane ya da web sitelerinden yararlandıkları ve bir katılımcının da yabancı metotları da eğitim sürecine dâhil ettiği görülmektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Flüt ders kitaplarında yer alan repertuarlara yönelik öğrenci ilgi ve isteklerine ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüş belirttikleri Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Flüt Ders Kitaplarında Yer Alan Repertuarlara Yönelik Öğrenci İlgisi ve İsteklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Katılımcı görüşleri
Olumlu	Çalmaktan hoşlanıyorlar/keyifli buluyorlar	Ö (3, 8)	Çalmaktan hoşlanıyorlar (Ö3). Öğrenciler etütlerden bir süre sonra sıkılıyor eserlere geçince çok keyif alıyorlar . Etütten ziyade eser çalmak istiyorlar (Ö8).
	Öğrencilerin ilgisini çeken eserler var	Ö (1, 8)	Öğrencilerin ilgisini çeken eserler barındırmaktadır (Ö1). Öğrenciler etütlerden bir süre sonra sıkılıyor eserlere geçince çok keyif alıyorlar. Etütten ziyade eser çalmak istiyorlar (Ö8).
Olumsuz	Farklı eserler çalmak istiyorlar	Ö (2, 4, 9)	Daha çok ders kitabı dışında ki eserleri çalmak istiyorlar (Ö2). Öğrenciler genellikle benden başka eserler istiyorlar . Bu söylediğim 9. sınıf kitabını içermiyor (Ö4). Çok isteyerek ve severek çalmıyorlar, daha keyifli ve farklı parçalar istiyorlar . Biraz daha keyifli ve eğlenceli parçalara da yer verilmeli sadece Bach ve Mozart değil (Ö9).
	İlgili değil	Ö (2, 5)	Çok ilgili değil (Ö2). Maalesef ilgisizler . Eserlere yabancılar ve zor olduğu için isteksizler (Ö5).
	Bazı etüt ve eserleri sıkıcı buluyorlar	Ö (7, 8)	Bazı etüt ve eserlerin sıkıcı olduğunu düşünüyorlar (Ö7). Öğrenciler etütlerden bir süre sonra sıkılıyor eserlere geçince çok keyif alıyorlar. Etütten ziyade eser çalmak istiyorlar (Ö8).

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin kitap içerisinde yer alan repertuarı çalmaktan hoşlandıkları, keyifli buldukları ve ilgilerini çeken eserlerin olduğuna yönelik olumlu görüşlerin belirtildiği görülürken; bazı etüt ve eserlerin sıkıcı bulunduğu, ilgili olunmadığı ve farklı eser çalma isteğinde oldukları yönünde de görüşlerin sunulduğu belirlenmiştir.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sonraki kitap oluşturma çalışmalarına yardımcı olabilmesi için öğretmenlerin flüt ders kitaplarına yönelik sunduğu öneriler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Flüt Ders Kitaplarına Yönelik Öğretmen Önerileri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Katılımcı görüşleri
İçeriğe ve içerik oluşturulmasına yönelik öneriler	Öğrenci seviyesi	Ö (5, 8)	Öncelikle öğrencilerin seviyelerine göre metotlar hazırlanmalı. Kitaplara baktığımda çocukların daha önce alt yapısı varmış gibi hazırlanmış. Hayatında ilk kez flütle karşılaşan bir öğrenci düşünülerek hazırlanmamış (Ö5). Kitabın seviye geçişlerini incelemek ve düzenlemek gerektiğini düşünüyorum (Ö8).
	Dil tekniği /artikülasyona yönelik etütler	Ö (1)	Dil teknikleri ve artikülasyonlar üzerine özellikle, başta Trevor-Wye, Taffanel-Gaubert, Marcel Moyce etütlerinin zengin bir şekilde anlatıma kazandırılması önemlidir (Ö1).
	Genişletilmiş flüt teknikleri	Ö (1)	Özellikle son sınıf kitaplarına modern flüt çalma tekniklerinin de eklenmesi iyi olacaktır (Ö1).
	Gam ve farklı arpej çalışmaları	Ö (4)	Gam çalışmalarının 10. sınıftan itibaren daha çok 3 oktav sesleri kapsayacak şekilde ve dominant yedilerin de yer aldığı metotlardan alınması daha faydalı olacaktır diye düşünüyorum (Ö4).
	Eser seviyesi	Ö (4)	Ton öğretimi sonrası verilen eserlerin seviyelerinin daha iyi araştırılması gerektiğini düşünüyorum (Ö4).
	Tril ve süslemelere ilişkin egzersizler	Ö (4)	Triller ve süslemeler ile ilgili egzersiz sayılarını yetersiz görüyorum (Ö4).
	Eserin orijinal edisyonu	Ö (4)	Bazı eserlerin orijinalinin değiştirilmesini doğru bulmuyorum (Ö4).
	Etüt belirleme yöntemi değiştirilmeli	Ö (4)	Etütlerin sınıf bazında seviyelerinin sadece ton düşünülerek oluşturulmasını doğru bulmuyorum (Ö4).
Eser çeşitliliğine yönelik öneriler	Tür çeşitliliği, oda müziği eserleri, solo flüt eserleri	Ö (1, 4, 8)	Kitapların içeriğinde türkü ve sanat müziği eserleri yer almalı. Düo eserler trio eserler arttırılmalıdır (Ö8).
	Eserlerin tüm bölümleri ve eşlikleri	Ö (4, 5, 8)	Eserler dönem özelliklerine göre tüm bölümleri ile yer almalı (Ö4). Kullanılacak eserlerin seçimi aynı zamanda mutlaka eserlerin eşliklerinin olması gerekli (Ö5).
	12. sınıf için yetenek	Ö (8)	Eserler arttırılmalı, 12. sınıf kitabı yetenek sınavına girecek öğrenciler için sınav eserleri ile örneklendirilmeli (Ö8).

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Katılımcı görüşleri
	sınavına uygun eser örnekleri		
	Caz repertuarı, Türk eserleri	Ö (1, 9)	Özellikle 11 ve 12. sınıf kitaplarında caz müziği, modlar, gamlar ve kolaydan zora caz örneklerinin de eklenmesiyle ufaktan bir caz repertuarının oluşturulmasının iyi olacağını düşünüyorum (Ö1). Türk eserlerine yer verilebilir (Ö9).
Ek kitaplara yönelik öneriler	Nitelikli/eksiksiz kitap ve öğretmen kılavuzu kitabı	Ö (4)	Bu kitaplar aynı zamanda yeni mezun olmuş ve tecrübesi olmayan flüt öğretmenlerini de geliştirecek nitelikte olmalı, hatta öğretmenin kitabı nasıl kullanacağına dair bir kitapçık da oluşturulabilir (Ö4).
	Gam/etüt ve eserlere yönelik ek repertuar kitabı	Ö (7)	Mevcut kitabın güzel olduğunu ama ek olarak dizi-arpej, etüt ve eserlerin olduğu ek repertuar kitapçığının yararlı olabileceğini düşünüyorum. Bu ek kitapçık için de GSL flüt öğretmenleri ortak zümre olarak çalışabilir (Ö7).
Basım durumuna yönelik öneriler	Basılmasın/ basım gereği ortadan kaldırılsın	Ö (6)	Flüt çalgısı eğitiminde uluslararası metotların kullanımı binlerce kere deneyimlenmiş. Bu yönde literatürde bulunan metotların resmi olarak kullanım onayının çıkması gerekliliği kaçınılmaz. Bu kitapların da basımının gerekliliği resmi olarak ortadan kalkmalı (Ö6).
	Barkot içersin	Ö (9)	Kitaplarda barkot sistemi bulunabilir (Ö9).

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların flüt ders kitaplarına yönelik pek çok önerilerde buldukları, bu önerilerin çoğunun içeriğin hazırlanması ve eser çeşitliliğine yönelik olduğu; bunun yanı sıra basımının ortadan kaldırılması ve dijital kullanıma yönelik de önerilerde bulunduğu görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2019 yılında kullanılmaya başlanan güzel sanatlar lisesi flüt dersi kitaplarının flüt öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda kullanılma durumu, kitapların içeriği, kitaplarda karşılaşılan sorunlar ve bu konu hakkındaki önerilerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Birinci alt problemine yönelik bulgular incelendiğinde, flüt öğretmenlerinin flüt ders kitaplarını kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda ilgili literatür incelendiğinde, Caf'ın (2018) gerçekleştirdiği tez çalışmasının sonucunda, flüt öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun flüt ders kitaplarını öğrenciler için yetersiz olduğu ve uygun olmadığı için kullanmadığı sonucuna varılmıştır. Buradan hareketle, bu araştırmanın sonuçları ve literatürden elde edilen sonuçların farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın 2018 yılından sonra bu konuya yönelik hiçbir çalışma yapılmamış

olmasından kaynaklandığı ve buna bağlı olarak flüt öğretmenlerinin 2019 yılında yayımlanan flüt ders kitaplarını önceki basımlara göre daha başarılı ve yeterli bulduğu söylenebilir.

İkinci alt problemine yönelik bulgular incelendiğinde, flüt öğretmenlerinin flüt ders kitaplarında yer alan egzersizleri sayısal yeterlilik açısından yetersiz buldukları tespi edilmiştir. İçerik, çeşitlilik ve sistematiklik açısından ise hem yeterli hem de yetersiz bulan flüt öğretmenlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerin yanı sıra kitap incelemelerinden de elde edilen sonuçlarda da etütlerin özellikle öncesinde çalıştırılan tona yönelik olduğu; buna karşın aynı tonda fakat farklı öğrenci seviyelerini gözetecek etütlerin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Kitaplarda yer alan eserleri değerlendiren öğretmenler, eserlerin kitaplarda yer alma düzeninin seviyeden ziyade öncesinde bahsedilen döneme göre ya da etütlerde olduğu gibi tona göre konumlandığını belirtmiş, bazı eserlerde orijinalliğin gözetilmediğini söylemişlerdir. Bu bağlamda ilgili literatür incelendiğinde, paralellik gösteren çalışmaların olduğu görülmüştür. Öyle ki yapılan araştırmalarda da (Birgül ve Nacakçı, 2017; Demir, 2020; Göksel, 2022; Kolbaşı, 2020) eserlerin arttırılması gerektiği ve eserlere yönelik eksiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eserleri tür ve dönem çeşitliliği açısından değerlendiren katılımcılar çoğunlukla her döneme ait eser olduğunu söylerken çağdaş ve Türk bestecilerin eserlerinin kitaplarda az yer aldığını belirtmişlerdir. Tür çeşitliliği açısından konçertoların yetersizliği ile daha farklı ve basit eserlere de yer verilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Bu görüşten hareketle, kitaplarda yer alan Çağdaş Dönem ve Türk eserlerinin arttırılması gerektiği yönünde sonuç ortaya çıkabilmektedir. Buna karşın literatür incelendiğinde, Caf'ın (2018) güzel sanatlar liselerindeki flüt eğitimine yönelik yapmış olduğu çalışmasında, flüt öğretmenleri tarafından Çağdaş Döneme ait eserlerin neredeyse hiç tercih edilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer bir sonuca Soytok (2014) da ulaşmış ve flüt öğrencilerinin Barok ve Klasik Döneme ait eserleri seslendirmeyi tercih ettiklerini belirlemiştir. Tüm bu sonuçlardan 2019 yılında kullanıma başlanan flüt ders kitapları hazırlanırken gerçekleştirilmiş bu çalışmalardaki sonuçların göz önünde bulundurulduğu ve belki de eser dönemlerinin bu sonuçlar doğrultusunda seçildiği düşünülebilir. Yine elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda bu konunun kitap yazarları ile görüşülerek araştırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Flüt ders kitaplarında Türk bestecilerinin eserlerine az yer verilmiş olması görüşüne yönelik olarak literatür incelendiğinde, Çağdaş Türk müziği eserleri ve buna bağlı olarak da flüt eserlerinin farklı düzeydeki öğrencilerin seslendiremeyeceği zorlukta olduğu ve bu nedenle eğitim programlarında az yer aldıklarına yönelik sonuçlar karşımıza çıkmaktadır (Artaç, 2021; Kurtaslan, 2010; Kurtaslan ve Yağışan, 2011; Türkel ve Şen, 2015; Yuvarlak, 2008). Buna karşın flüt derslerinde başlıca müzik dönemlerine ait eserlerin yanı sıra Türk eserlerine de yer verilmesi gerektiğini vurgulanmaktadır (Soytok, 2014; Şenol Sakin, 2016).

Flüt ders kitaplarının nota yazım stili, biçimsel özellikleri ve içeriğinin öğretmenler tarafından genel olarak yeterli bulunduğu; nota yazım stiline kurallara uygun ve okunaklı olduğu bunun yanı sıra kitapların görseller ile desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Görsel ihtiyacına yönelik bu sonuç, güzel sanatlar liselerinde diğer çalgılar için hazırlanmış kitaplara yönelik gerçekleştirilmiş araştırmalarla da benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda 9. sınıf piyano ders kitaplarında yer alan görsellerin genel olarak yetersiz ve sayıca az oldukları tespit edilmiştir (Baran, 2019; Yeşil, 2013).

Katılımcılar, flüt ders kitaplarını içerikleri açısından değerlendirmelerinden kitaplarda yer alan konu anlatımı ve teorik bilgilerin güzel, öğretim programı ile uyumlu, anlaşılır, başarılı ve yeterli bulunduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmadan flüt kitaplarına yönelik elde edilmiş; bu sonuçlara karşın Baran (2019) dokuzuncu sınıf piyano ders kitabını temel alan çalışmasında kitabın içeriğinde yer verilen ön öğrenme ve yeni oluşturulacak bilgilere temel oluşturma durumunun yetersiz kaldığı sonucuna varmıştır. Gerçekleştirilen araştırmanın bu açıdan Baran'ın çalışmasından farklı olarak sonuçlanmasının

nedeni olarak gerçekleştirilen çalışmanın verilerinin nitel, Baran'ın çalışmasının ilgili boyutunun nicel olarak toplanmış olması ve Baran'ın çalışmasında katılımcıların sadece evet, hayır ve kararsızım cevabı vermiş olması olarak düşünülebilir.

Kitapların içeriğine yönelik görüşlerde yukarıda da ayrıntılı belirtildiği gibi katılımcılar egzersiz, etüt ve eserlerin yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini tekrar vurgulamışlardır. Baran da (2019) araştırmasında benzer bir sonuca varmış ve da piyano ders kitabında yer alan etütlerin sıralanışı, etüt ve eserlerin nitelik ve nicelik yönünden yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

Üçüncü alt probleme yönelik bulgular incelendiğinde, flüt ders kitaplarındaki en yaygın sorunun seviye uygunsuzluğu/eser seviyesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmen görüşlerine göre seviyelerin aşamalı olmaması, sayısal yetersizlik ve düzensiz içerik de karşılaşılan diğer problemler arasındadır. Buradan hareketle ilgili literatür incelendiğinde Kolbaşı da (2020) çalışmasında benzer bir sonuca varmış ve keman ders kitabının içerik olarak yetersiz olduğunu, öğrencinin seviyesine uygun olmadığını, etüt ve eserlerde eksiklik olduğunu tespit etmiştir.

Dördüncü alt probleme yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin kitaplarda karşılaştıkları repertuar sorunları ya da eksiklikleri kişisel kitaplık, repertuar ve arşivlerinde bulunan eserlerden yararlanılarak, bununla beraber internette yer alan dijital arşivler, kütüphane ya da web sitelerini de kullanarak giderdikleri sonucuna varılmıştır. Bezer sonuçlara farklı araştırmalarda da rastlanmıştır. Öyle ki yapılan araştırmalarda (Göksel, 2022; Kolbaşı, 2020; Tur, 2022) katılımcıların yüksek oranda farklı kaynaklardan yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü alt probleme yönelik olarak, öğretmenlerin flüt ders kitaplarında yer alan repertuvara yönelik öğrenci ilgi ve istekleri ile ilgili olumlu görüşlerin yanı sıra çoğunlukla olumsuz görüş belirttiği sonucuna varılmıştır. Bu olumsuz görüşlere göre, öğrencilerin farklı eserler çalmak istedikleri ve bununla beraber öğrencilerin kitapta yer alan repertuvara karşı ilgili olmadıkları, bazı etüt ve eserleri sıkıcı buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, Yağışan'ın (2016) çalışmasında da öğrencilerin keman ders kitabında yer alan etüt ve eserleri seslendirip seslendirmeme durumunda kararsız kaldıkları ve ders kitabının içeriğine yönelik genellikle olumsuz görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Dördüncü alt probleme yönelik bir diğer bulguda da öğretmenlerin önerilerinin çoğunlukla içeriğin hazırlanması ve repertuar seçimine yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Caf da (2018) araştırmasında öğrencilere farklı dönemlerden ve farklı ekollerden repertuar belirlenmesi ve öğrencilerin farklı eserleri tanımlarını önermiştir. Katılımcıların flüt ders kitaplarına yönelik bir diğer önerisi ise eserlerin tüm bölümleri ve eşliklerine yer verilmesidir. Bu bağlamda literatür incelendiğinde de paralellik gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. 2019 yılından önceki flüt kitaplarına yönelik Caf (2018) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmada bu sefer araştırmacı tarafından flüt eğitiminde kullanılan eserlerin piyano eşliklerine yer verilmesi önerilmektedir. Bununla beraber Göksel (2022) dokuzuncu sınıf viyola ders kitabının işlevselliğine yönelik gerçekleştirdiği araştırmada da viyola ders kitaplarının eşlikli çalışmalar içermesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada elde edilen görüşlere ve literatürde yer alan önerilere karşın 2019 yılında hazırlanmış flüt ders kitapları incelendiğinde kitapların son bölümleri olan dağarcık bölümlerinde eserlerin çoğunlukla piyano eşliklerine de yer verildiği görülmektedir.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda güzel sanatlar liseleri çalgı ders kitaplarına yönelik çalışma gerçekleştirecek araştırmacılara;

- 2019 yılında kullanılmaya başlanan güzel sanatlar lisesi flüt ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelendiği bu araştırmanın öğrenci görüşleri doğrultusunda da incelenmesi,

- Araştırmanın sonuçlarına göre, bundan sonraki yapılacak araştırmaların daha geniş çalışma gruplarıyla yapılması,
- Flüt ders kitabında yer alan egzersiz, etüt ve eserlerin sayısal olarak yeterli olmadığı, sistematik ilerlemediği ve aynı zamanda katılımcıların daha çok içeriğin hazırlanması ve repertuar seçimine yönelik önerilerde bulunması sebebiyle, güzel sanatlar liselerine yönelik flüt repertuarlarının yer aldığı metotların akademisyen ve öğretmen görüşlerini de dikkate alacak şekilde geliştirilmesi,
- Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinde olan bu araştırmanın, nicel bir çalışmaya dönüştürülerek geniş bir örneklem boyutundan veri toplanması ve gerekli sayıları elde etmeye olanak sağlayacak şekilde uygulanması önerilebilir.

Kaynaklar

- Artaç, A. (2021). Konservatuvarların çalgı eğitimi müfredatlarında çağdaş Türk müziği eserlerinin yerinin incelenmesi. *Akademik Sanat Tasarım ve Bilim Dergisi*, 14, 51-80. doi:10.34189/asd.2021.14.005
- Baran, B. (2019). *Güzel sanatlar lisesi müzik alanı 9. sınıf piyano ders kitabının içeriğinin incelenmesi* (Tez No. 565023) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=FgmkGchPKo23qQqBeqzVZrwarxHKKMVAGJcLXOuyKRNkTxc_bikly9GeyTThzC8k
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemsirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46796/586804>
- Birgül, Y., ve Nacakçı, Z. (2017). Güzel sanatlar lisesi viyola eğitiminde kullanılan repertuvara yönelik öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 413-427. <https://dergipark.org.tr/en/pub/makusobed/issue/33082/350559>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö, E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22.Baskı). Pegem Akademi.
- Caf, G. (2018). *Güzel sanatlar liselerinde flüt eğitiminde kullanılan etüt ve eserler* (Tez No. 504161) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=MzP7PYssFqdb3WljroAkLp4ucVOgy5k_1Qm_frRZGAmIoDJXfH-IsVCXndFJOZ
- Caf, G. ve Angı, Ç. E. (2019). Güzel sanatlar liselerinde flüt eğitiminde kullanılan etüt ve eserler. *EKEV Akademi Dergisi*, (77), 221-240. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71512/1150416>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (7. Baskı). Celepler Matbaacılık.
- Çoban, S. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersi dönem sonu sınavları ile ilgili düşünceleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 115-127. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25120/265258>
- Demir, E. (2020). *Güzel sanatlar lisesi keman kitaplarında yer alan eserlerin içerdiği kazanımlar ve teknik güçlükler bakımından incelenmesi* (Tez No: 656546) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet

- Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=wf-FPgY-5qjHEzEoOgvMsw3gqDLdho8qT0rgBNjx6h_uHw2JjPa9IwagexWrPLby
- Eke, Y. (2015). Güzel sanatlar liseleri flüt eğitiminde kullanılan E. Köhler op: 33 etüt kitaplarının flüt konçertolarına uygunluğu. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 4(17), 87-108. doi:10.7816/idil-04-17-06
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design research in education and evaluate research in education* (8nd ed.). McGraw Hill.
- Göksel, Ö. G. (2022). *Güzel sanatlar lisesi 9. sınıf viyola ders kitabının işlevselliğinin viyola öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Tez No. 748645) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=sELqhxTIFGAjsbjOuuiyCKq7AuBqf1E4MG-HjDRE6sUpd-KynlrnnOEmsidp4L7U>
- Kolbaşı, G. (2020). *Güzel sanatlar lisesi keman eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 643268) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=fl0Kw4p1rmMDotyKRdYv1BHmwQjwU4_64gKAfYMMYU3FJfHtAhQobHBb6KfgZO5s
- Konakçı, N. (2010). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 264110) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ZeTyprYuef2HkaF3xt4wYpBSx4nsXZBOvaGGQYf8OzR6DUXyBvok9p0cAwR4jEiZ>
- Kurtaslan, H. (2010). *Flüt eğitiminde çağdaş Türk flüt eserlerinin kullanımı ve örnek çalışma egzersizleri* (Tez No. 264308) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ZeTyprYuef2HkaF3xt4wYnenspenFaHlurCkgStWrRd4GILK_hbxTZDYYZxcorWm
- Kurtaslan, H., ve Yağışan, N. (2011) Çağdaş Türk flüt eserlerinin flüt eğitiminde kullanım durumu. *Fine Arts*, 6(1), 114-128. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsafine/issue/19901/296898>
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222. doi:10.5014/ajot.45.3.214
- Merriam, S. B. (2018) *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016a). *Öğretim kurumları yönetmeliği*. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf Erişim tarihi: 10.03.2023.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016b). *Güzel sanatlar lisesi, çalgı eğitimi flüt dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019926925775%C3%87ALGI%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0%20FL%C3%9CT%209-10-11-12.pdf> Erişim tarihi: 15.03.2023.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019a). *Ortaöğretim güzel sanatlar lisesi çalgı eğitimi flüt 9 ders kitabı*. <https://www.mebders.com/dosya/6714-guzel-sanatlar-lisesi-9sinif-calgi-egitimi-flut-ders-kitabi-pdf-indir> Erişim tarihi: 11. 03. 2023.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019b). *Ortaöğretim güzel sanatlar lisesi çalgı eğitimi flüt 10 ders kitabı*.
<https://www.mebders.com/dosya/6714-guzel-sanatlar-lisesi-9sinif-calgi-egitimi-flut-ders-kitabi-pdf-indir> Erişim tarihi: 11. 03. 2023.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019c). *Ortaöğretim güzel sanatlar lisesi çalgı eğitimi flüt 11 ders kitabı*.
<https://www.mebders.com/dosya/6714-guzel-sanatlar-lisesi-9sinif-calgi-egitimi-flut-ders-kitabi-pdf-indir> Erişim tarihi: 11. 03. 2023.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019d). *Ortaöğretim güzel sanatlar lisesi çalgı eğitimi flüt 12 ders kitabı*.
<https://www.mebders.com/dosya/6714-guzel-sanatlar-lisesi-9sinif-calgi-egitimi-flut-ders-kitabi-pdf-indir> Erişim tarihi: 11. 03. 2023.
- Soytok, S. (2012). *Güzel sanatlar ve spor liselerindeki flüt eğitiminin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 313399) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RYan9_S-Z7Eir3xdWGXBiKRxWV9p_wTXCu_1ZNLcaCax1C_21D-QYflyHWpcn10k
- Soytok, S. (2014). Güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören flüt öğrencilerinin flüt eğitimine ilişkin görüşleri. *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 196-216. doi:10.7816/sed-02-01-10
- Şenol Sakin, A. (2016). *Geleneksel Türk halk müziğinde kullanılan aksak ölçülü türkülerin flüt eğitimindeki zorluklarının incelenmesi* (Tez No. 429486) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Br_XTptK8CZ70f0JGX9xElGFDu2HaBTqu1JnxcxHfYH33AnbmglOm9XScIqMq4k
- Tur, M. A. (2022). *Güzel sanatlar lisesi ut ders kitaplarının hedef davranışlar açısından incelenmesi ve ders öğretmenlerinin görüşleri* (Tez No. 732970) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=kScA8XnrRb0WogX-qPGFkgtgVcLgl7B1xk7SzkQv878YG3UTWcthYnbzaDBmvk7m>
- Türkel, L. ve Şen, Y. (2015). Türkiye’de müzik eğitimi veren kurumlarda, çağdaş Türk müziği flüt öğretimi uygulamalarına yönelik uzman görüşleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(3), 57-81. doi:10.7816/sed-03-02-04
- Üstün, E. (2012). Flüt eğitiminde temel beceriler ve dil teknikleri. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 1(01), 103-122. doi: 10.7816/idil-01-01-07
- Yağışan, N. (2016). *Güzel sanatlar liselerinde 9. sınıf keman ders kitabının, öğrenci ve öğretmen açısından işlevselliğinin incelenmesi* (Tez No. 430696) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=cbOXH84ZayrLjc0tl-QXKvXl5RCh8f9V8yGZxYgaLyISlvmynGfiZ7dIOy1i5v_X
- Yeşil, Y. (2013). *Güzel sanatlar ve spor liseleri 9. sınıf piyano ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. (Tez No. 347191) [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=iTkOhwevEenJZ3onUvs52sXz3F3Gewz-S2yCYQWW9rvPAq9jb4coynSW1uz_H3Ha

Yuvarlak, G. (2008). *Çağdaş Türk bestecilerinin flüt repertuarı ve çağdaş Türk flütistler* (Tez No. 226063) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Z0vbSUgrhM9fXoGkRe6Q-PGQIxUFluk-djTBm-Z0NrOILQfg9nByi1B1s7NN6Xn>

Extended Abstract

Introduction

Instrument training is a long and challenging process in which individuals acquire knowledge and skills throughout their education and lives, and it constitutes one of the important sub-dimensions of music education. In this context, instrument training is a process in which individuals develop their existing talents, express their emotions, and improve their musical skills (Çoban, 2011; Konakçı, 2010). Each of these aspects of training, in which individuals express and develop themselves with the instruments they choose, has its importance. "Flute training, which is a dimension of instrument training, is the training carried out to enable the individual to improve playing the flute effectively in line with the goals" (Üstün, 2012, p. 107).

In Türkiye, Fine Arts High Schools are one of the institutions that provide vocational music education at the high school level and play an important role in helping individuals become professionals. Apart from conservatories, Fine Arts High Schools are important in terms of providing vocational music education at the high school level and, instrument training.

Flute textbooks serve as guides and suggestions, and instructors can determine their repertoire in line with the student's level, progress level, and tastes. In this context, when the relevant literature is examined especially among the flute books of the Fine Arts High School, Caf's thesis study completed in 2018 is predominant. Following this study, Caf and his thesis advisor Angı concluded in their article (2019) that the majority of flute teachers working in Fine Arts High Schools stated that the Fine Arts High School flute textbooks prepared by the Ministry of National Education were inadequate and unsuitable for students. Similarly, as a result of Soytok's (2012) study, it was determined that many of the flute teachers did not fully implement the flute curriculum and found the resources and works in the curriculum inadequate in achieving the skills and behaviors they aimed for their students.

After these studies, teachers' opinions on the content of the flute books that were re-created and started to be used in 2019, and if they still found these books inadequate, how they corrected these deficiencies became a matter of curiosity. Accordingly, the research aimed to determine the usage status of the Fine Arts High School flute course books, which started to be used in 2019, in line with the opinions of the teachers, the content of the books, the problems encountered in the books and the suggestions on this subject.

In line with this purpose and importance, the problem statement of the research was determined as "What are the opinions of flute teachers working in Fine Arts High Schools regarding flute textbooks?"

In line with the problem statement, answers are sought to the following questions;

1. What are the opinions of flute teachers regarding the use of flute textbooks?
2. What are the opinions of flute teachers about flute textbooks?
3. What are the opinions of flute teachers about the problems they encounter in flute textbooks?
4. What are the opinions of flute teachers on how they overcome the difficulties they experience in terms of lack of repertoire?

5. What are the opinions of flute teachers regarding students' interests and wishes regarding the repertoires in flute textbooks?
6. What are the suggestions of flute teachers regarding flute textbooks?

Method

In the current study, qualitative research methods were used, in particular the case study was adopted, the opinions of flute teachers working in Fine Arts High Schools regarding flute textbooks were examined in depth through interviews and their usage of the books was determined. Within the scope of the research, a study group was formed with nine flute teachers and the data was obtained by interview method. The data obtained through the semi-structured interview form was analyzed using the content analysis method.

Results

In the results obtained from the research, it was determined that flute textbooks were used frequently/actively by the participants. It has been determined that flute textbooks are more successful than previous editions. In the results obtained; it was determined that the participants used the flute textbooks, found the flute textbooks more successful and sufficient than the previous editions, found the exercises inadequate in terms of "numerical proficiency". In addition, there are participants who find the exercises sufficient in terms of "content, diversity and systematicity", while there are also participants who find them inadequate. In addition, the participants find the studies inadequate in terms of "content, numerical adequacy, diversity and systematicity," the works insufficient in terms of "numerical adequacy, genre diversity and systematicity," and sufficient in terms of "period diversity and originality." While it was determined that the pieces were not numerically sufficient when evaluated in terms of genre and period diversity, it was concluded that there were mostly pieces from every period, but the pieces of contemporary and Turkish composers were rarely included in the books.

In the research, it was concluded that the flute textbooks are by the rules, readable, and useful in terms of note-writing style and form, but more visuals and original editions should be included. It has been determined that the most common problem in flute textbooks is level incompatibility and level of the pieces. It has been concluded that pieces in personal libraries, repertoires and archives, digital archives on the internet, libraries, or websites are used to solve repertoire problems or inadequacies. At the same time, the participants expressed the opinion that the students wanted to play different pieces, that they were not interested in the repertoire in the flute textbooks, and that they found some etudes and pieces boring.

Discussion

This study, which found that the participants mostly used flute textbooks, differs from Caf's (2018) study. Based on this, it can be said that the flute textbooks published in 2019 were found to be more successful and sufficient than previous editions. However, it was concluded that the pieces were not numerically sufficient. When the literature is examined, it is seen that there are studies parallel to this result (Birgöl & Nacakçı, 2017; Demir, 2020; Göksel, 2022; Kolbaşı, 2020). With the research, it was determined that the contemporary period and Turkish pieces in flute books should be increased, and similar results were reached in the literature (Caf, 2018; Soytok 2014). It is emphasized in different studies that Turkish pieces should be included in flute lessons (Soytok, 2014; Şenol Sakin, 2016).

In the current study, the subject explanation and theoretical information in the flute textbooks were found to be good, compatible with the curriculum, understandable, successful, and sufficient. This situation differed from the results obtained in Baran's (2019) study. The reason for this difference can be considered as the fact that the data of the study was collected qualitatively, while the relevant dimension of Baran's study was collected quantitatively, and the participants in Baran's study only answered yes, no, and undecided.

When the participants' suggestions for flute textbooks were examined, it was concluded that their opinions were mostly related to the preparation of the content and repertoire selection. Similarly, Caf (2018) suggested in his research that students should determine repertoire from different periods and different schools and that students should get to know different pieces. Another suggestion of the participants for flute textbooks is to include all parts and accompaniments of the pieces. In this context, when the literature is examined, it is seen that there are parallel studies. In the study conducted by Caf (2018) on flute books before 2019, this time the researcher recommends including piano accompaniments of the pieces used in flute education. Likewise, in his/her research on the functionality of the ninth grade viola textbook, Göksel (2022) stated that viola textbooks should include accompanied exercises. Despite the opinions obtained in the research and the suggestions in the literature, when the flute textbooks prepared in 2019 are examined, it is seen that piano accompaniments of the pieces are mostly included in the repertoire sections, which are the last sections of the books.

Recommendations

According to results obtained from the research, researchers who will carry out studies on instrument textbooks of fine arts high schools are recommended the following;

- This research, in which the Fine Arts High School flute course books that started to be used in 2019 were examined in line with the opinions of the teachers, should have been also examined in line with the opinions of the students. According to the results of the research, future research should be conducted with larger study groups.
- Since the exercises, etudes, and pieces in the flute textbook are not numerically sufficient and do not progress systematically, and at the same time the participants make suggestions regarding the preparation of the content and repertoire selection, the methods of flute repertoires for fine arts high schools should be developed by taking into account the opinions of the academicians and teachers.
- This research, which is in the case study model, one of the qualitative research methods, should be converted into a quantitative study and applied in a way that will allow data to be collected from large sample size and obtain the necessary numbers.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, etiğe uygunluk açısından Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 28.04.2023 tarihinde 2023-04 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci Yazar Aze BÖLEK %50 İkinci Yazar Doç. Dr. Ajda ŞENOL SAKİN %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz. Ayrıca yazarlar, diğer kişi, kurum ya da kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması içinde olmadıklarını beyan ederler.



Öğretmenlerin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Neden ve Sonuçları

The Causes and Consequences of Reality Shock Experienced by Teachers

Ender KAZAK

Doç. Dr. ◆ Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü ◆ enderkazak81@hotmail.com ◆ ORCID:
0000-0001-5761-6330

Şevval Kübra YAVUZ

Öğretmen ◆ Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü ◆ seevalkubra@gmail.com ◆ ORCID: 0009-0005-7966-
7450

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun neden ve sonuçlarını anlamaya çalışmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezindeki resmi ortaokul kurumlarında çalışan farklı branşlardaki 14 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlerken amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma, temel nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Veriler açık uçlu sorular yoluyla toplanmış ve verilerin analiz edilirken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin, veli kaynaklı, meslektaş ve okul yönetimi kaynaklı, öğrenci kaynaklı, öğretmenin tecrübesizliğinden kaynaklı gerçeklik şoku yaşadıkları görülmüştür. Gerçeklik şokunun psiko-sosyal yaşantılara yansımaları, mesleki yönden ve kişisel yönden oluşmuştur. Bunlar, hayal kırıklığı, meslekten soğuma, mesleki, sosyal ve psikolojik anlamda öğrenciye yetememek, öğrenci vakalarının etkisinde kalmak gibi durumlardır. Gerçeklik şokunun bireysel ve mesleki yansımaları alt teması, öğretmen yönünden ve öğretim programı değişikliği yönünden oluşturulmuştur. Deneyimsizliklerden ders çıkarma, sosyalleşememe, tükenmişlik hissi bu yansımaların sonuçlarıdır. Öğretmenlerin, mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları gerçeklik şoku dikkate alınarak, lisans eğitiminde, staj döneminde, adaylık eğitiminde uygulanan programların gözden geçirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gerçeklik şoku, Öğretmenliğin ilk yılı, Öğretmen, Okul

Abstract

This study aims to identify the causes and consequences of the reality shock experienced by teachers. The participants of the study consisted of 14 teachers from different branches working in public middle schools in the city center of Düzce province, Türkiye, in the 2022-2023 academic year. Criterion sampling technique, one of the purposeful sampling techniques, was used to determine the participants. The study was conducted in a basic qualitative research design. Data were collected through open-ended questions and the content analysis technique was used to analyze the data. According to the results, it was observed that teachers experienced reality shock due to parents, colleagues, school management, students, and teachers' inexperience. Our results revealed that the reflections of reality shock on psycho-social experiences are professional and personal. These are situations such as disappointment, disillusionment with the profession, inadequacy for students in professional, social and psychological terms, and being influenced by student cases. The sub-theme of individual and professional reflections on reality shock was formed in terms of teachers and curriculum change. Learning from inexperience, not being able to socialize, and feeling of burnout are among the results of these reflections. Considering the reality shock that teachers face in the first years of their profession, it is suggested that undergraduate teacher education programs, the internship period, and candidacy education in the first year of teaching should be reviewed.

Keywords: First year of teaching, Reality shock, School, Teacher

1. Giriş

Göreve yeni başlayan öğretmenler, yükseköğretim yıllarında ve staj süreçlerinde öğrendiklerinin ve deneyimlediklerinin aksi durumlarla karşılaşmaları nedeniyle çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Mesleki uyum sorunları olarak kavramsallaştırılabilecek bu zorluklar aday öğretmenleri ve mesleğini bazı yönlerden olumsuz etkilemektedir. Bu zorlukları, daha özel bir kavramla, gerçeklik şoku olarak ifade etmek mümkündür. Gerçeklik şokunun bir nedeni, staj sonrası kariyere uyum sağlamanın karmaşık bir süreç olmasıdır. Ne yazık ki okulda öğretmenlik eğitimi alan kişilerin çoğu bu süreçten geçmemektedir (Robson, 1998). Bu nedenle, öğretmen adaylarının mesleğini etkili bir şekilde yürütebilmesi için nitelikli bir eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir (Özkan, 2012). Bu amaçla, aday öğretmenlik sürecinde öğretmene, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve beceriler kazandırılarak göreve başladıklarında kendilerinden beklenen davranışları sergilemeleri beklenmektedir (Özpinar ve Sarpkaya, 2010). Öğretmen adayları, eğitimlerini alırken öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olduğuna inansalar da mesleği icra etmeye başladıklarında bazı bilgi ve becerilere sahip olmadıklarının farkına varmaktadırlar (Caires vd., 2010). Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersini alarak mesleğe yönelik deneyim şansı elde etseler de bu eğitim yeterli olmamakta, öğretmenliğe başlandığında çeşitli sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Öğretmen adayları, eğitim gördükleri programlardan başarılı bir şekilde mezun oldukları halde mesleğe başladıklarında uyum sorunları yaşanabilmektedir (Gürler ve Polat, 2022). İletişim sorunları, öğrencilerin hazır bulunuşluğunda yaşanan sorunlar, araç gereç yetersizliği ve sınıf yönetiminde karşılaşılan güçlükler bu uyum sorunlarından bazılarıdır (Akan ve Başar, 2022). Bir öğretmen, o meslekle ilgili belleğinde bazı sosyal kalıp durumlar ve beklentiler oluşturmakta; fakat mesleğine başladığı zaman beklentilerinin farklı sonuçlandığı tutarsızlıklarla karşı karşıya kalabilmektedir (Gündoğdu ve Gök, 2021). Özetle, öğretmenlerin aldıkları eğitim ile göreve başladıklarında uygulamada karşılaştıkları farklılıklar, diğer bir ifadeyle teori ve pratik uyumsuzluğu sonucunda, öğretmenler gerçeğe yüzleşmekte yani gerçeklik şoku yaşamaktadır. Öğretmenlerin kariyerinin başlangıcı zorlu bir aşamadır. Akademik öğrenimden uygulamalı öğrenmeye geçişte, öğretmen adaylarının stresle başa çıkmanın yanı sıra öğretme konusunda da yeterlilikler kazanmaları gerekmektedir. Gerçeklik şoku olgusu bu aşamada yaygın olarak gözlemlenmektedir (Beuchel ve Cramer, 2023).

Gerçeklik şoku kavramı ilk önce hemşirelik mesleği alanında tanımlanmıştır. Gerçeklik şokuna yönelik ilk çalışmalar, Hughes'un "Men and Their Work" (1958) ve "The Study of Occupations" adlı çalışmalarına dayandırılmaktadır (Schein 1978). Bununla birlikte, kavramın alan yazına kazandırılması Kramer (1974) tarafından sağlanmıştır. Gerçeklik şoku, bireyin bir örgüte katılmadan önce oluşturduğu beklentiler ile örgüte üye olduktan sonraki algıları arasındaki farklılık olarak tanımlanmaktadır (Matsunaga vd. 2017). Gerçeklik şoku, öğretmenlik mesleğinde de yaşanan bir olgudur. Yeni mezun olan öğretmenlerin aldıkları eğitimin gerçek yaşam ortamıyla uyum sağlamadığını görmeleri nedeniyle yaşadıkları hayal kırıklığı, gerçeklik şoku olarak tanımlanmıştır (Veenman, 1984). Gerçeklik şoku, mesleği icra etmeye başlayan öğretmenin meslekle ilgili önceden hesaplanamayan durumların sorunlara dönüşmesi sonucu duyulan şaşkınlık ve hayal kırıklığı duygularını ifade etmektedir (Cicioğlu vd., 2018). Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şoku her zaman olumsuz olmayıp olumlu gerçeklik şoku da yaşanabilmektedir. Göreve başladıkları ilin milli eğitim müdürlerinin olumlu tutumları, meslektaşlarının yardımcı olmaları, okul yöneticilerinin ve meslektaşlarının rehberlik etmeleri, okul içi ve dışı fiziki mekânların elverişli ve kullanışlı olması gibi durumlar öğretmenlerin gerçeklik şokunu olumlu yaşamasına neden olabilmektedir (Akan ve Başar, 2022). Veenman (1984), gerçeklik şokunun bir anda yaşanıp bitmeyeceğini, bir yüzücünün soğuk suya alışması gibi kısa

sürmeyeceğini ve mesleğe yeni başlayan öğretmeni sürekli etkileyeceğini ifade etmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki sosyalleşme süreçlerinin meslekleri boyunca izlenmesi gereken bir süreçtir. Mesleki sosyalleşme, çalışanın mesleğin norm ve değerlerini benimsemesi ve bu şekilde davranması sürecidir. Mesleki sosyalleşme için öğretmen adaylarının mesleğe motive edilmesi ve mesleğin gerektirdiği davranışlar hakkında bilgilendirilmesi gerekir. Destekleyici ve iletişimin etkili olduğu bir ortam mesleki sosyalleşmeyi teşvik edecektir (Mafumo vd., 2022). Öğretmenlerin, mesleğe ve okula uyum sağlamlarında bireysel faaliyetlerin yanında meslektaş yaklaşımları önemlidir. Aday öğretmenlerin sosyalleşme sürecinin etkililiği için MEB, uygun danışman öğretmen atanmasını sağlamalı, kontrol mekanizmasını geliştirmelidir (Balcı vd., 2019). Öğretmenlerin mesleki sosyalleşmesinin, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve öğretmen yıpranması üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Sywelem, 2022).

Öğretmenlerin çok yaşamlarının nedeni, öğretmenlik eğitimi görürken almış oldukları öğretmenlik uygulaması derslerinden daha farklı bir ortama girmiş olmaları, teorik olarak aldıkları bilgilerin gerçek hayatla her zaman uyuşmaması olarak görülmektedir. Öğretmenlik uygulama derslerinin üniversite son sınıfta yer alması ve ders sayısının azlığı; teorik bilgilere uygulamaya dönük şekilde yeterli derecede yer verilmemesi, öğretmenlerin ilk yıllarında zorluk yaşamasına neden olmaktadır (Aktaş, 2016). Öğretmenler, ilk görev yerlerinde yerleşim yerlerinin zorluklarıyla başa çıkmakta problemler yaşamakta, bu problemlerle nasıl başa çıkacağını tam olarak bilememektedir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Öğretmen adayları, uygulama için gittikleri okullardaki sınıfların aksine, görev yerlerinde sınıflar birleştirilmiş olabilmekte ve böyle sınıflarda nasıl bir sınıf yönetimi uygulanacağı konusunda tereddüt yaşayabilmektedir (Delican ve Sönmez, 2020). Öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamlarındaki nedenlerin başında sınıf yönetimi gelmektedir. Kalabalık sınıflar, kaynak yetersizliği, okul yönetimiyle olan ilişkiler, güvenlik sorunu, okulun fiziki altyapısı, olanakların yetersizliği, kültürel alana uyum güçlüğü, dil sorunu, lisans eğitiminin yetersizliği, velilerin umursamazlığı, ekonomik yetersizlikler ise diğer nedenlerden bazılarıdır (Fırat, 2021). Göreve yeni başlayan bazı branş öğretmenlerinin bilmedikleri pek çok faktör ve görev bulunmaktadır. Örneğin, izolasyon beden eğitimi öğretmenlerini etkileyebilir. Beden eğitimi öğretmeni eğer genellikle spor salonunda bulunmak zorunda kalırsa marjinalleşerek şoka girebilmektedir (Ferry ve Westerlund, 2023).

Birçok acemi öğretmen, öğretmenliklerinin ilk yıllarında gerçeklik şoku yaşar (Kim ve Cho, 2014). Gerçeklik şoku yaşayan öğretmenlerde fiziksel, davranışsal, ruhsal zorlanmalar gibi davranış ve tutumlarda değişiklikler oluşmakta, aynı zamanda uykusuzluk, isteksizlik, motivasyon kaybı, tükenmişlik hissi gözlenmekte, görevini yerine getirmekte olduğu inancı azalmakta, mesleği hakkındaki tutumu değişmektedir (Gürler, 2020). Caires ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlik mesleğinin ilk yılında öğretmenlerin önemli miktarda sıkıntı, yeme ve uyku düzenindeki değişiklikler, azalan öz saygı algısı ve daha yüksek düzeyde kırılanlık yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, karşılaştıkları sorunlar karşısında stres ve hayal kırıklığı yaşamakta, görevlerinden ayrılmayı düşünebilmektedir (MacBlain ve Purdy, 2011). Gerçeklik şoku etkisinde olan öğretmenler şok etkisinden kurtulamadığında, mesleki aidiyet ve bağlılık duygu durumlarında eksilme olduğu görülmektedir (Dean vd., 1985). Bu nedenle, öğretmenler yaşadıkları şokla mücadele etmekte zorluklar yaşamakta, görevlerinden ayrılma ya da tayin isteyerek yer değişikliği isteğinde bulunabilmektedirler. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin bir kısmının yoğun bir iş yükü, destek eksikliği, sınıf içinde ve dışında yaşanan yüksek stres seviyeleri ve baskı dolu çalışma ortamları nedeniyle kariyerlerinin başında istifa etmeyi düşündüklerini gösteren çalışmalar vardır (Botha ve Rens, 2018). Geliştirilmiş bir okul kültürünün sağlanması hem öğretmenler hem de öğrenciler için

daha iyi öğretme ve öğrenme uygulamalarını teşvik ederek öğretmenlerin kalıcılığını ve öğretmen profesyonelliğini artırabilir (Akcan vd., 2023). Göreve yeni başlayan öğretmenler, üniversitedeki çalışmaları sırasında mesleğe ilişkin geliştirilen algılardan sıklıkla farklı olan öğretim gerçeğiyle karşı karşıya kalır. Öğretmenlerin hizmetteki ilk yıllarında şu zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür: Öğretmen otoritesini oluşturmak ve öğretmen olarak kendini konumlandırmak, zaman yönetimi, sınıftaki disiplinle ilgili sorunlar, öğretim programı ve ders planı geliştirme becerilerinin eksikliği ve ebeveynlerle iletişimde zorluklar. Bu zorlukların aşılmasında hizmet öncesi eğitim ve hizmetiçi eğitimde mentörlük uygulamalarına ağırlık verilebilir (Paula ve Grinfelde, 2018).

Alan yazında öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şoku ile ilgili nitel çalışmalar bulunmaktadır. Akan ve Başar, (2022) Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde farklı illerde gerçeklik şokunun nedenlerine ilişkin bir çalışma yürütmüştür. Fırat (2021) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine dayanarak öğretmen yetiştirme sürecinin gerçeklik şokunu azaltmadaki etkililiğini araştırmıştır. Gülay ve Altun (2017) tarafından yapılan çalışmada, göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Güvendir (2017), göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar üzerine odaklanmıştır. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018), mesleğe yeni başlayan (adaya) öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye odaklanmıştır. Mahmood (2013) ise araştırmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini, hizmet öncesi öğretmenliğe ilişkin algılarını ve bunun öğrencilikten öğretmenliğe geçişlerine etkisini araştırmıştır. Alan yazında gerçeklik şokunu nicel modelde (Demir vd., 2018; Kim, 2014; Özkan, 2017; Gürler ve Polat, 2022) ve karma desende (Andrew ve Patricia, 2012; Arbelaz vd., 2015) ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Görüldüğü gibi farklı evren ve örneklerde farklı araştırma sorularına yanıt arayan çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte, alan yazında öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları gerçeklik şokunun nedenleri; fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak sonuçları; mesleki gelişimi nasıl etkilediği gibi soruların derinlemesine ele alındığı nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca Düzce ilinde çalışılmış bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Bu nedenle, çalışmanın hem öğretmen yetiştirme süreçlerinde hem de uygulamada karşılaşılan durumların farkına varılması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi noktasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, alan yazında yapılan çalışmalara destek olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun neden ve sonuçlarını, psiko-sosyal, bireysel ve mesleki değişkenlere olan etkisini nitel yöntemlerle analiz etmektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler, hangi konularda gerçeklik şoku yaşamaktadırlar?
2. Gerçeklik şokunun, psiko-sosyal yaşantılara olan yansımaları nelerdir?
3. Gerçeklik şokunun, bireysel ve mesleki değişkenlere olan yansımaları nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Öğretmen görüşlerine göre gerçeklik şokunun bireysel ve mesleki sonuçlarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nitel araştırma tekniklerinden yararlanarak yürütülmüştür. Nitel araştırmaların temel amacı, katılımcıların kendi bakış açıları ve deneyimleri bağlamında olay ve olgulara yükledikleri anlamları inceleyip açıklamaya çalışmaktır (Merriam, 2018). Creswell'e (2017) göre nitel araştırma, bilinmeyen problemi keşfetme ve anlaşılması gereken ana olguyu ayrıntılı bir şekilde kavrama sürecidir. Gerçeklik şokunun bireysel ve mesleki sonuçlarını öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Birçok farklı

disiplin tarafından kullanılan nitel araştırma yöntemi, insanların hayatlarını nasıl yorumladıklarını, nasıl yaşadıklarını ve deneyimlerini nasıl anlamlı hale getirdiklerini anlamayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Merriam, 2018).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezindeki resmî ortaokul kurumlarında çalışan farklı branşlardaki 14 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, bir durumu derinlemesine çalışabilmek için zengin bilgi sağlayacak veri kaynaklarının seçilmesine fırsat tanır (Büyüköztürk vd., 2018). Ölçüt örnekleme tekniğinde temel amaç, belirlenen ölçüt ya da ölçütlere uygun durumların çalışılması veya gözden geçirilmesidir (Oral ve Çoban, 2020). Bu amaçla, katılımcıların gerçekli şoku deneyimlerine odaklanıldığı için ölçüt olarak mesleki kıdemi bir ila iki yıl olan öğretmenler tercih edilmiş, deneyimlenen duygu ve algıların yakın zamanda yaşanmış ve hâlâ hissedilir olmasına dikkat edilmiştir. Bu yolla daha derinlemesine verilerin elde edileceği varsayılmıştır. Yeni toplanan verilerin eski verilerin tekrarı olmaya başladığı aşamada yani veri doygunluğuna ulaşıldığı aşamada veri toplama işlemi durdurulmuştur ve 14 öğretmenden toplanan veriler üzerinde analizler yürütülmüştür (Creswell, 2017; Patton, 2018). Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla, doğrudan alıntılarının sonunda katılımcı isimleri, Ö1 (birinci öğretmen) şeklinde kodlanarak verilmiştir. Katılımcılarla ilgili demografik bilgiler Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Branş	Eğitim
Ö1	Erkek	Türkçe	Lisans
Ö2	Kadın	Sosyal Bilgiler	Lisans
Ö3	Erkek	Sosyal Bilgiler	Lisans
Ö4	Kadın	Türkçe	Lisansüstü
Ö5	Kadın	Rehberlik	Lisansüstü
Ö6	Kadın	Matematik	Lisans
Ö7	Erkek	İngilizce	Lisans
Ö8	Kadın	Fen Bilimleri	Lisans
Ö9	Erkek	Fen Bilimleri	Lisans
Ö10	Kadın	Fen Bilimleri	Lisansüstü
Ö11	Kadın	Matematik	Lisans
Ö12	Erkek	Beden	Lisansüstü
Ö13	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak B.	Lisans
Ö14	Kadın	Rehberlik	Lisansüstü

Tablo 1'de görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğu, lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Toplam sekiz ayrı branştan öğretmen çalışmaya katılmıştır. Çalışma grubunda kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerin sayısında daha fazladır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın soruları, araştırmanın konusuyla ve deseniyle tutarlı olmalıdır. Bu nedenle, görüşmede hazırlanan sorular öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun nedenlerini, bireysel ve

mesleki etkilerini anlamaya yönelik olarak oluşturulmuştur. Görüşme formu hazırlanırken araştırmanın konusu kapsamında çalışılan yerli ve yabancı alan yazın taranmıştır. Alan yazın taraması sonucunda araştırmanın konusu kapsamında iki adet açık uçlu yarı yapılandırılmış soru oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular, kapsam geçerliğini sağlayıp sağlamadığını anlamak amacıyla eğitim bilimleri alanında çalışan bir uzmanın görüşüne sunulmuş ve gelen görüş doğrultusunda soru sayısı üç adet olarak düzenlenmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla üç öğretmenle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerin birincisi 18 dakika, ikincisi 20 dakika, üçüncüsü 25 dakika sürmüştür. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular araştırmada kullanılmamıştır. Pilot görüşmeler esnasında soruların anlaşılabilirliği ile ilgili bir problem olmadığı görülmüş ve asıl görüşmeleri gerçekleştirmek üzere görüşme formuna son şekli verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Görüşmeler, 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde katılımcıların görev yaptığı okullarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanmadan önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulundan 01/06/2023 tarih ve 2023/169 sayılı etik izni alınmıştır. Veriler, ikinci yazar tarafından farklı okullarda çalışan öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme öncesinde il merkezinde bulunan okullar arasından rast gele seçilen okulların müdürleriyle telefon yoluyla iletişim kurulmuştur. Bu okullar arasında mesleki kıdemi bir ila iki yıl olan öğretmenlerin çalıştığı okulların müdürleri, araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve araştırma için onayları alınmıştır. Daha sonra okul yöneticilerinden alınan iletişim bilgileri doğrultusunda katılımcılarla iletişim kurulmuş ve öğretmenlerin uygun oldukları tarih ve saatler kararlaştırılmıştır. Katılımcılara, kişisel bilgilerinin gizli kalacağı konusunda güvence verilmiş ve bilgilerinin gizliliği araştırmanın tüm aşamalarında korunmuştur. Görüşmeler gönüllülüğe dayalı olarak ve katılımcıların kendilerine uygun bulunduğu okul ortamlarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce yönlendirmeye neden olmayacak nitelikte, gerçeklik şoku tanımlanmış ve öğretmenlerin kavram hakkındaki bilgileri harekete geçirilmiştir. Görüşmenin gidişatı verilen cevaplara göre şekillenmiş, gerekli durumlarda sonda sorulara başvurulmuştur. Birinci soruda sondaya, bu olayın hangi yönünün şok etkisi yarattığı; ikinci soruda, yaşadıkları durumun onlara kendisini nasıl hissettirdiği; üçüncü soruda, psiko-sosyal yaşantılara olan yansımaların bireysel ve mesleki yaşantılara ne gibi yansımalarının olduğu örnek olarak verilebilir. Katılımcılarla görüşme yaparken veri kaybına yol açmaması amacıyla ses kaydı için izin istenmiştir. 14 katılımcıdan sadece dört kişi ses kaydına izin vermiştir. Bu katılımcıların görüşleri ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ses kaydı yoluyla toplanan veriler 20 dakika ile 45 dakika aralığında sürmüştür. Ses kaydını kabul etmeyen 10 kişinin görüşleri yüz yüze görüşmeler yapılarak alınmıştır. Yüz yüze görüşmeler 20 dakika ile 40 dakika aralığında sürmüştür. Görüşme esnasında tutulan notlar ikinci yazar tarafından transkript edilmiştir. Bu notlardan araştırmanın odağından uzak olan katılımcı görüşleri araştırmaya yansıtılmamıştır. Yansıtılmayan kısımlar, doğrudan alıntılarının yazıldığı kısımda üç nokta olarak ifade edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilirken içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu süreçte veriler dört aşamalı bir analize tabi tutulur: Verileri kodlama, temaları bulma, kodları ve temaları düzenleme, bulguları tanımlama ve yorumlama (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda telefon ses kaydedicisine kaydedilen konuşmalar, titizlikle ve veri kaybına yol açmayacak şekilde yazıya dökülmüştür. İkinci yazar tarafından yazıya dökülen konuşma metinlerinin bazıları üç kez okunarak konuşmalar içinde

geçen ya da konuşmanın tamamında gizli olan kodlar deşifre edilmiştir. Daha sonra, birinci yazar da benzer bir yöntemle doğrudan alıntılar okumuş ve kodlar elde etmiştir. İkinci yazar tarafından elde edilen kodlardan benzer olanları aynı havuza atılmış ve bu kodları tanımlayabilecek alt tema isimleri oluşturulmuştur. İkinci yazar tarafından, oluşturulan bu alt tema isimlerinden bazılarının kavramsallaşması konusunda düzenlemeler yapılmış ve alt tema isimlerine son şekli verilmiştir.

2.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmanın motivasyonu, ikinci araştırmacının öğretmenlik yıllarında yaşadığı gerçeklik şoku deneyimleri olarak ifade edilebilir. Ayrıca, uzun yıllar önce de olsa birinci araştırmacının da öğretmenlik mesleğinde gerçeklik şokuna ilişkin farklı deneyimleri olmuştur. Bu nedenle veri toplama sürecinde, mevcut uygulamadaki gerçeklik şoku deneyimlerinin keşfinde ikinci araştırmacının geçmişte yaşadığı deneyimlerin yardımıyla derinlemesine görüş alma olanağı doğmuştur. Araştırmacı deneyimleri, görüşmeleri yönlendirmeden, yansız ve mümkün oldukça öznellikten uzak olmalıdır. Bu konuda araştırmacı farkındalığı önemlidir. Zira nitel araştırmalara yöneltilen eleştirilerin başında, öznel ve yanlı oluşu gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda veri toplama, verileri analiz etme ve yorumlama sürecinde yanlılıktan kaçınılmıştır.

2.7. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Verilerinin iç geçerliğini artırmak için bulguların bütünlüğü ve tutarlığı dönüşümlü olarak gözden geçirilmiştir. Öğretmenlere görüşme öncesinde gönüllüğe dayanarak samimi bir sohbet havasında yanıt vermeleri istenmiştir. Ses kaydı hakkında izin istenmiştir ve ses kaydı istemeyen katılımcıların yanıtları not tutularak görüşme sağlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde süreyi uzun tutmaya çalışarak sürekli etkileşim sağlanmıştır. Çalışma grubundaki ortaokulların farklı sosyo-kültürel çevrelerde görev yapan öğretmenlerden olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunda çeşitlilik sağlanmıştır. Toplanan bilgiler orijinal biçimiyle öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan yorum katılmadan kullanılarak güvenirlilik artırılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar ile bulgular desteklenmiştir. Kodlama ve temaların belirlenmesi aşamasında uzman incelemesine başvurulmuştur. Görüşme sırasında yöneltilen sorularda ve verilerin kodlanmasında uzman görüşü alınmasına dikkat edilmiştir. Oluşan temalar arası ilişkiler kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. Belirlenen kodlar karşılaştırılarak Miles ve Huberman'ın (2016) önerdiği güvenirlilik formülünden (Güvenirlilik=Görüş Birliği/[Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı] x100) yararlanarak güvenirlilik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonunda kodlayıcılar arasında görüş uyum oranı; birinci tema için 84; ikinci tema için, 87; üçüncü tema için, 91 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik oranlarının %70 ve üzerinde olması işlemlerin güvenilir olduğunu gösterir (Şencan, 2005).

2.8. Etik

Bu çalışmada, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Ayrıca, araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulundan 01/06/2023 tarih ve 2023/169 sayılı etik izni alınmıştır.

3. Bulgular

3.1. Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Yaşadıkları Durum ve Konulara İlişkin Bulgular

Katılımcılara ilk olarak, “Hangi konularda ideallerindekiler ile uygulamadaki durumların uyuşmadığı” sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Gerçeklik Şoku Yaşanan Durum ve Konular

Tema	Alt tema	Kodlar	Katılımcı
Gerçeklik Şoku Yaşanan Durum Ve Konular	Veli kaynaklı yaşanan şoklar	Veli toplantısına katılım azlığı	Ö5, Ö11, Ö14, Ö9
		Boşanmış ailelerdeki öğrenci sorunları	Ö11, Ö10
		Veli tarafından öğrenciye puan istenmesi	Ö1
		Velinin eğitimde cinsiyet ayrımı yapması	Ö2
		Toplantılara sadece kadın velilerin katılımı	Ö11
		Şiddet kullanan veli	Ö10
	Meslektaş ve okul yönetiminin saygısız tutumları ve baskılarından kaynaklı şoklar	İdare tarafından kayırmacılık yapılması	Ö1, Ö8, Ö10
		Zümre ile fikir ayrılığı	Ö6
		İdare tarafından mesleki gelişime uygun ortam sağlanmaması	Ö9
		Rehber öğretmenlerden rol fazlası davranışlar beklemek	Ö5
	Öğrenci kaynaklı şoklar	Öğretmenlerin kılık kıyafet özensizliği	Ö2
		İstenmeyen öğrenci davranışları	Ö13, Ö4
		Sevgi evinden gelen öğrencilerin kazandırdığı yeni deneyimler	Ö11
		Akran zorbalığı	Ö14
	Okulun fiziki altyapısı ve olanaklarından kaynaklı şoklar	Beklenmeyen öğrenci başarısı	Ö7
		Okulun fiziki imkânlarındaki yetersizlik	Ö11
		Sınıfın ısınma aracı olan sobayı yakamama	Ö3
	Öğretmenin tecrübesizliğinden kaynaklı şoklar	Materyal eksikliği	Ö7
		Öğretmenin yetersizliği ve deneyim eksikliği	Ö1, Ö14, Ö7
		Öğrenci vakalarında deneyim eksikliği	Ö14, Ö10
Öğretmenin okulda mesleki açıdan yıpranması		Ö14	
Derste zaman yönetimi sorunu		Ö2	
Sınıf yönetiminde zorlanma	Ö11		

Tablo 2 incelendiğinde, veli kaynaklı, meslektaş ve okul yönetiminin saygısız tutumlarından ve baskılarından kaynaklı, öğrenci kaynaklı, okulun fiziki altyapısı ve olanaklarından kaynaklı, öğretmenin tecrübesizliğinden kaynaklı şoklar olmak üzere beş alt tema ortaya çıktığı görülmektedir. Aşağıda, elde edilen her bir kod, bir katılımcının görüşü ile desteklenmiştir.

3.1.1. Veli Kaynaklı Şoklar Alt Teması

Veli kaynaklı şoklar alt temasında yer alan veli toplantısına katılım azlığı, öğretmenlerin en çok karşılaştıkları şok durumu olmuştur. Toplantılara sadece kadın velilerin katılımı, veli tarafından öğrenciye puan istenmesi, velinin eğitimde cinsiyet ayrımı yapması, boşanmış ailelerdeki öğrenci sorunları ve şiddet kullanan veliler şok yaşanmasına neden olan diğer konulardır.

3.1.1.1. Veli toplantısına Katılım Azlığı. Öğretmenler, veli toplantısına katılımın az olması nedeniyle şok yaşamıştır. Veli toplantılarında ele alınan konuların öğrenciler açısından önemli olmasına rağmen velilerin katılım göstermemesi öğretmenleri şoka sokmuştur.

Okula geldiğimde velilerle görüşme yapmayı planlamıştım ve veli toplantısı yapmaya karar verdim. Çalıştığım kurumda öğrenci sayısı fazla, bu yüzden velilerin katılımını yüksek bekliyordum. Çok fazla veli gelir diye bir sürü sıra hazırladım. Saati, yeri belirttim ve velileri beklemeye başladım. Koskoca okuldan sadece 1 veli geldi. Başta kabul etmedim geç kalmışlardır dedim bekledim ama umduğum gibi olmadı... (Ö5)

3.1.1.2. Toplantılara Sadece Kadın Velilerin Katılımı. Öğretmenler, toplantılara sadece kadın velilerin katılımı nedeniyle şok yaşamıştır. Öğrenci hakkında bilgi verilen bu toplantılarda öğretmen, anne ve babanın iş birliğinin önemli olmasına rağmen, erkek velilerin veli toplantılarına katılmamaları öğretmenleri şoka sokmuştur.

...Veli toplantılarında da hep kadınlar geliyor erkekler gelmiyor Bunu fark ettim. Staj yaptığım yerde bu toplantılar genelde çok kalabalık oluyordu. Anneli babalı katılıyorlardı. Burada, genelde toplantı saatlerine dikkat etmeme rağmen sadece anneler geliyor... (Ö11)

3.1.1.3. Veli Tarafından Öğrenciye Puan İstenmesi. Velinin öğrenci için ders puanı istemesi, bunun sonucunda öğretmenin bu teklifi reddetmesi öğretmeni şoka uğratmıştır. Öğretmenin, etik olmayan bu duruma karşı direnç göstermesi ve yaşanan bu olayı kendi lehine çevirmesi öğretmenin olumlu anlamda şoka yaşamasına neden olmuştur.

Bir gün veli okula geldi. Çocuğunun Türkçe notu düşükmüş, puan verir misiniz dedi. Kısacası, resmen benden puan dilendi diyebiliriz. Ben de veliye, yüksek not verilmez, öğrenci kendi alır dedim... Veli utandı, hatasını anladı. Orada kendimce şoka uğradım. Bu benim içim olumlu bir şoktu ama. Çünkü bu sözleri söylemeye kendimde güç bulmam aynı zamanda velinin de benim sözlerime karşılık tepkisini değiştirmesi beni şaşırtmıştı. (Ö1)

3.1.1.4. Velinin Eğitimde Cinsiyet Ayrımı Yapması. Öğretmenler, velinin eğitimde cinsiyet ayrımı yapması yani kız çocuklarını okula göndermemesi nedeniyle şok yaşamıştır. Hala eğitimde cinsiyet eşitsizliği olaylarının yaşanması, kız çocuklarının eğitimden mahrum bırakılması öğretmeni şoka uğratmıştır.

Köy okulundayım. Sınıf listesine bakarak yoklama almıştım. Kızların çoğunluğu yoktu. Sınıftaki öğrencilere arkadaşlarının niye gelmediğini hasta olup olamadığını sorduğumda... denildi. Yine şok olduğum bir durumdu. Kızları okula göndermektense kuran kursuna gönderiyorlarmış. O günü hiç unutmuyorum... (Ö2)

3.1.1.5. Boşanmış Ailelerdeki Öğrenci Sorunları. Boşanmış, parçalanmış ailenin çocuklarının psikolojisi olumsuz etkilenmekte ve davranış bozuklukları yaşamalarına neden olmaktadır. Bu öğrenciler hem kendilerine hem de çevrelerine karşı asi ve tehlikeli davranışlar sergileyebilmektedir.

...Düzce'de genelde genç yaşta evlenmiş ve boşanmış ailelerin velilerine denk geldim. Ben bu konuda çok sıkıntı çektim... Düzce zaten boşanmada çok yüksek, birinci sırada Türkiye'de. Bu da benim gözümü çok korkuttu. Çünkü eğitim, her zaman söylediğimiz gibi ailede başlıyor Düzce'de bu boşanmalardan dolayı bir eksiklik olduğunu hep hissettim. (Ö11)

3.1.1.6. Şiddet Uygulayan Veli. Şiddetin her türlüşünün kabul edilmeyeceği ilkesi göz önünde bulundurulduğundan öğretmenler büyük bir şok içerisine girmiştir. Okul içerisinde ve dışarısında veli, öğretmen, okul yönetiminin şiddet uygulamaması gerekirken bu durumların gözler önünde yaşanması psikolojiyi olumsuz etkilemiştir.

...Öğretmenimiz bir öğrenciyle şakalaşmak maksadıyla yüzüne vuruyor. ...öğle arası girdiğinde yakın bir arkadaşı veliye söylüyor. Veli okulu basıyor. Siz benim çocuğumu nasıl döversiniz diye küfürlü bir konuşma yaptı. Sakinleşmiyor. Ders esnasında oluyor. Öğrenciler duyuyor. Müdür bu duruma dayanamayıp veliye yumruk attı. Beni şoka sokmuştu bu durum. (Ö10)

3.1.2. Meslektaşın ve Okul Yönetiminin Saygısız Tutum ve Baskılarından Kaynaklı Şoklar Alt Teması

Meslektaşın ve okul yönetiminin saygısız tutum ve baskılarından kaynaklı şoklar alt temasında yer alan, okul yönetimi tarafından mesleki gelişime uygun ortam sağlanmaması en çok karşılaştıkları şok durumu olmuştur. Zümre ile fikir ayrılığı, okul yönetimi tarafından mesleki gelişime uygun ortam sağlanmaması, rehber öğretmenin sorumluluklarını bilmeme, öğretmenlerin kılık kıyafet özensizliği, şok yaşanmasına neden olan diğer konulardır.

3.1.2.1. İdare Tarafından Kayırmacılık Yapılması. İdare tarafından kayırmacılık yapılması, öğretmenin motivasyon kaybına ve yönetime karşı güvensizlik duygusuna neden olmaktadır. Bunun sonucunda öğretmen okula yabancılaşma ya da okuldan tayin istemeye kadar farklı yollara başvurabilmektedir.

...Okula ait eşofman takımı oluşturabileceğimizi, uygun bir yerle anlaşip öğrencilere aldırmayı ve dersi daha düzenli işlemeyi teklif ettim. Karşılaştığım tepki beni çok üzdü. Hocam ne gerek var masraf çıkarmayalım gibi bir cümle ile karşı karşıya kaldım. Aynı hafta içinde matematik hocası kaynak aldıracağını söyledi ve müdür tarafından izin alındı. O an şok oldum. Resmen ders (ya da öğretmen) ayrımı yapıldı. Dersime gerekli önemi vermedi. Hayal kırıklığına uğradım. ...İzin almak ya da kayırmacılık yapmak eğitimin hiçbir yerinde olmamalı. (Ö12)

3.1.2.2. Zümre İle Fikir Ayrılığı. Zümre ile iş birliği halinde olup okul içerisinde etkinlikler gerçekleştirmek isteyen öğretmenin zümresi tarafından bu etkinliklerin formalite olarak görülmesi, fikir ayrılığına düşmesi, kendi branşında ileriye dönük gelişim gösterememesine neden olmuştur.

Okula geldiğimde zümremle yola çıkmak istedim. Matematik adına bir şeyler yapmak için. Zümrem, gerek yok ne gerek var dersimiz işleyelim geçelim gidelim, dedi. Ama en çarpıcı cümlesi ve beni şoka uğratan cümlesi şuydu: Derse girip çıkalım nasıl olsa ayın on beşinde devlet paramızı yatırıyor... (Ö6)

3.1.2.3. İdare Tarafından Mesleki Gelişime Uygun Ortam Sağlamama. İdarenin öğretmene saygı göstermemesi ve öğretmeni konumu gereği küçümsemesi, öğretmende hayal kırıklığına neden olmaktadır. Bunun sonucunda öğretmen yaşadığı psikolojik baskıyla performansını verimli kullanamamaktadır.

Ders esnasında müdür çat kapı içeri girmişti, şok olmuştum. Müdür, sınıfta ben ders anlatırken 40 dk. duruyordu beni izliyordu. Bu durum benim performansı etkilemişti. Sınıfta öğretmen varken beni yok sayarak içeri girmesi beni şoka uğratmıştı. (Ö9)

3.1.2.4. Rehber Öğretmenden Rol Fazlası Davranışlar Beklemek. Okul müdürünün okula yeni atanan bir rehber öğretmeni, okulda önceden çalışan rehber öğretmenliyle kıyaslayıp görevi olmayan işleri yüklemeye çalışılması, yeni atanan öğretmeni zor duruma düşürmüştür.

...Bana ait olmayan görevleri yapmadım ve meslektaşlarımdan görevleri olan evrak işlerini onların yapmalarını söyledim. Aldığım tepki ise şu oldu: neden sen yapmıyorsun hocam, önceki rehber hocası yapıyordu... (Ö5)

3.1.2.5. Öğretmenlerin Kılık Kıyafet Özensizliği. Öğretmenin kıyafetinin düzgün ve muntazam olması aynı zamanda şık ve pahalı olmaması, temiz ve düzgün olması gerektiğini düşünen öğretmen, diğer öğretmenlerin bu duruma dikkat etmemesine şaşırılmış ve şok olmuştur. Öğretmen, aynı zamanda kıyafete verilen bu özenin sadece öğretmenler için geçerli olmadığını öğrencilerin de okulda kurallara göre giyinip gelmesi gerektiğini düşünmektedir.

İlk atandığım gün okula gittiğimde zümrelerim çok rahat eşofman tarzı hatta abartısız pijama tarzında giyinip gelmişlerdi. Ben takım giymiştim. Onları öyle görünce çok şaşırılmışım. (Ö2)

3.1.3. Öğrenci Kaynaklı Yaşanan Şoklar Alt Teması

Öğrenci kaynaklı yaşanan şoklar alt temasında yer alan istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin en çok karşılaştıkları şok durumu olmuştur. Sevgi evinden gelen öğrencilerin kazandırdığı yeni deneyimler, akran zorbalığı ve beklenmeyen öğrenci başarısı şok yaşanmasına neden olan diğer konulardır.

3.1.3.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışları. Her öğrenci birbirinden farklıdır. Bu yüzden, öğrencilerin davranış ve tepkileri, farklı kültürel özellikleri, yetiştirilme tarzları, gelişimsel özellikleri gibi nedenlerden dolayı farklılıklar gösterir. Öğretmen de bu farklılıkları karşı yeterli deneyime sahip olamadığından şoklar yaşamaktadır.

...Hocamıza şaka yapalım demişler. Ama durum öyle olmadı. Bahçe nöbeti sırasında aniden bir öğrencim bayıldı. Ben hemen koşup gittim. Bir türlü kendine getiremedik. Ben hemen ambulansı aradım ama çok korktum bir şey olacak diye. Öğrencide hâlâ kıpırdama yok. Bu sırada idare geldi. Onlar da ambulansı aradım mı diye sordu. Ben bayağı kötü oldum. Sonra ambulans geldi öğrenci gülererek ayağa kalktı. 1 Nisan şakaa diye. Ben şok oldum. İdare şok oldu... (Ö4)

3.1.3.2. Sevgi Evinden Gelen Öğrencilerin Kazandırdığı Yeni Deneyimler. Sevgi evinden gelen öğrenciler ile ilgilenmek, öğretmen için hem yeni bir deneyim hem de farklı bir bakış açısı kazanmasını sağlamaktadır. Sevgi evinden gelen öğrencilerin koruyucu ailesi ile karşılaşmak, koruyucu ailenin görevleri hakkında iş birliği gerçekleştirmek, öğretmene farklı bir deneyim kazandırmaktadır. Bu öğretmen için olumlu şoktur.

...Bir de burada sahipsiz çocukları koruyucu aile profili olan velilerimle karşılaştım Koruyucu aile profili olan bir sınıfım var O da çok güzel farklı bir deneyim oldu... (Ö11)

3.1.3.3. Akran Zorbalığı. Öğretmenler, okul içi yaşantılarda öğrenciler arası zorbalığın sadece fiziksel değil duygusal olarak da gerçekleşebileceğine tanık olmuşlardır. Öğretmenleri asıl şoka sokan durumun, öğrencilerin bu zorbalığı şaka zannederek yapmaları olmuştur. Öğrenci yaptığı zorbalığın farkında değildir.

...Öğrencilerde çok fazla akran zorbalığı var. ...Şu an çok daha iyiyiz geçen seneye göre benim gözlemim. Akran zorbalığı sadece fiziksel şiddet anlamında da değil bu arada. Duygusal olarak. Zorbalığın her türlü. Çok sık karşılaştığım, fiziksel zorbalık yapıp bunu şaka zannedenler çoğunlukta. Neyin şaka olduğunu neyin zorbalık olduğunu bilmiyor çocuklar... (Ö14)

3.1.3.4. Beklenmeyen Öğrenci Başarısı. Öğretmenler, diğer derslere göre, genellikle İngilizce dersinin öğrenciler tarafından hızlı öğrenilmesine çok şaşırılmıştır.

...İngilizce adına şok yaşadım. Ne versem hemen kapıyorlardı. Hemen öğrenmeleri, İngilizce kelimeleri hemen kavramları beni çok şaşırtmıştı. (Ö7)

3.1.4. Okulun Fiziki Altyapısı ve Olanaklardan Yaşanan Şoklar Alt Teması

Okulun fiziki altyapısı ve olanaklardan kaynaklı şoklar alt temasında yer alan okulun fiziki imkânlarındaki yetersizlik, sınıfın ısınma aracı olan sobayı yakamama ve materyal eksikliği öğretmenlerin şok yaşamalarının nedenlerindedir.

3.1.4.1. Okulun Fiziki İmkânlarındaki Yetersizlik. Yeni atandıkları okula gelen öğretmene okulun tanıtılmaması, öğretmenlerin okulun fiziki imkânlarını kendi çabaları ile keşfetmeleri, gerekli imkânların olmadığını sonradan fark etmeleri öğretmenleri şoka sokmuştur.

Bence yeni başlayan bir öğretmene bir okul tanıtılmalı. Mesela kütüphane aradım durdum, kütüphane yokmuş. ...Staj okulunda kendi ellerimle düzenlediğim ve çocukların okuyabileceği bir alan vardı. Bu benim hoşuma çok gitmişti olanakları da çok güzeldi. Çalıştığım okulda olmaması beni hayal kırıklığına uğratmıştı. (Ö11)

3.1.4.2. Sınıfın Isınma Aracı Olan Sobayı Yakamama. Sınıfın ısınma aracının soba olması ve öğretmenin sobayı yakmayı bilmemesi zorluk oluşturmuştur. Öğretmeni şoka sokan durum ise soba yakmayı bilen öğrencinin öğretmene nasıl yakılması gerektiğini öğretmesi olmuştur.

Okulum sobalıydı ve soba yakmayı bilmediğim için bu beni oldukça zorladı... İlk sobamı öğrencilerimin yardımıyla yaktım. Sobayı güzelce doldurdum ama bir türlü yanmamasını anlayamamıştım. Bir öğrencim, hocam altındaki havalandırmayı açarsanız yanar demişti ve dediğini yaptığımda sobanın yanmasına çok mutlu olmuştum. Aslında yaşadığım durum benim için şoktu. Hayatımda hiç soba yakmadım. (Ö3)

3.1.4.3. Materyal Eksikliği. Dersi işlemek için gerekli öğretim materyallerini hazırlamak isteyen öğretmene müdür tarafından sınırlar konulması öğretmenin ders içerisindeki verimini olumsuz etkilemiş ve şoka uğratmıştır.

Müdür akıllı tahtaları kilitletiyordu. Ders işleyemiyordum. Müdülden izin almadan kilidi açamıyorduk. İngilizce dersi, çoğu duyu organına hitap edilerek anlatıldığında daha çok akılda kalır. Bu durumda müdür ile çok sorun yaşadık. Tahtalara zarar geleceğini düşündüğü için kullanmamamız bana garip gelmişti. (Ö7)

3.1.5. Öğretmenin Tecrübesizliğinden Kaynaklı Şoklar Alt Teması

Öğretmenin tecrübesizliğinden kaynaklı şoklar alt temasında yer alan öğretmenin yetersizliği ve deneyim eksikliği, öğretmenlerin en çok karşılaştıkları şok durumu olmuştur. Derste zaman yönetimi sorunu, öğrenci vakalarında deneyim eksikliği, öğretmenin okulda mesleki açıdan yıpranması ve sınıf yönetiminde zorlanma şok yaşanmasına neden olan diğer konulardır.

3.1.5.1. Derste Zaman Yönetimi Sorunu. Yeni göreve başlayan öğretmenler, sınıf yönetiminde eksik planlamalar yaparak zamanı verimli yönetememektedir. Bu deneyimsizliklerinden dolayı da şok yaşamaktadırlar.

İlk dersimde konum 10 dakikada bitmişti. Ders boyu ne yapsam diye çok zorlanmıştım. Sonrasında dersime daha hâkim olmaya çalıştım. (Ö2)

3.1.5.2. Öğrenci Vakalarında Deneyim Eksikliği. Öğrencilerin yaşamış oldukları zor durumlar karşısında öğretmenlerin daha önceden böyle durumlarda nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini tecrübe etmemiş olmaları onları şoka uğratmıştır.

Geçen sene ilk istismar vakamı bildirmem gerekiyordu. İlk defa karşılaşmıştım. Biz buna kendimizi lisansta hazırlıyoruz. Dışardan görüldüğü kadar rehberlik alanı rahat bir şekilde olmuyor. ...Ne yapacağımı bilememiştim, elim ayağım titremişti. (Ö14)

3.1.5.3. Öğretmenin Okulda Mesleki Açından Yıpranması. Öğrencilerin yaşamış oldukları zor durumlar hakkında öğretmenler daha önceden böyle durumlarda nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini tecrübe etmemiş olması şoka uğratmıştır. Bunun sonucunda bu zor durumları okul içinde bırakamayıp psikolojik olarak yıpranma yaşamaları yaşantılarına yansımıştır.

...Bence en sıkıntılı durumlardan bir tanesi, okulda bir öğrenciyle yaşadığımız travmatik bir yaşantıyı alıp eve götürmemiz. Çünkü o benim kafamda, okuldan çıktığımda bunu okulda bırakamadım. Hala da bırakamıyorum. (Ö14)

3.1.5.4. Öğretmenin Yetersizliği ve Deneyim Eksikliği. Öğretmenler yeni atandıkları için evrak işlerinde acemilik yaşamaktadır. İdare tarafından bu acemiliklere tolerans tanınmaması ve azarlanması öğretmeni şoka sokmuştur.

Mesleğe başladığımda sudan çıkmış balık gibiydim. E- okula veri girmeyi dahi bilmiyordum. Bize üniversitede ders alırken böyle şeyler öğretilmedi. Bunun yanında yeni atanmış olmamla birlikte meslektaşlarımdan yardımcı olan da olmadı. Bu başlangıç döneminde oldukça zorlandım. İlk girdiğim hafta derslerde sınıf defterini doldururken yazılması gereken yerleri yazmayı unutmuştum. İkinci gün derse girmeden müdür öğretmenler odasında beni azarladı defteri doldurmayı bilmiyorsan nasıl atandın diye. O kadar çok utandım ki, (Ö1)

3.1.5.5. Sınıf Yönetiminde Zorlanma. Sınıf ortamı, yapısı gereği dinamikdir. Bununla birlikte, öğretmen planladığı çoğu etkinlikleri sınıfın o anki durumunda istenen şekilde gerçekleştirememektedir ve bu öğretmeni şoka sokmaktadır.

...Eğitim fakültesinde aldığımız derslerde öğrendiklerimizi uygulamaya çalıştım ama tabii bunu her derste kullanamıyorsun yani belirli öğrendiğimiz şeyler var. Sus yapma oğlum demek yerine bu eğitim stratejilerinden faydalanmamız gerekiyordu ama bunlar da çok fazla baş edemedim İlk zamanlar sınıf yönetimini tam olarak sağlayamadım... (Ö11)

3.2. Gerçeklik Şokunun Psiko-sosyal Yaşantılara Yansımalarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara ikinci olarak, “Gerçeklik şokunun (uyuşmayan durumların), psiko-sosyal yaşantılara olan yansımaları nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan alt tema ve kodlar tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Gerçeklik Şokunun Psiko-sosyal Yaşantılara Yansımaları

Tema	Alt tema	Kodlar	Katılımcı
Psiko-Sosyal Yaşantılara Yansımaları	Mesleki yönden yansımaları	Mesleki, sosyal, psikolojik anlamda öğrenciye yetememek	Ö8, Ö13, Ö3, Ö11, Ö14, Ö9
		Psikolojik yıpranma	Ö5, Ö7
		Mesleğinin, hayatını olumsuz yönde etkilemesi	Ö14, Ö9
		Mesleki açıdan mutluluk	Ö14
		Meslekten soğuma	Ö4
		Baskı ve zorlamalar nedeniyle istifa etmeye teşebbüs	Ö2
	Kişisel yönden yansımaları	Hayal kırıklığı	Ö12, Ö1, Ö10, Ö2
		Zorluklara karşı dirençli olmak	Ö6, Ö11, Ö10
		Öğrenci vakalarının etkisinde kalmak	Ö5, Ö3, Ö9

Tablo 3 incelendiğinde, mesleki yönden yansımalar ve kişisel yönden yansımalar olmak üzere iki alt tema ortaya çıktığı görülmektedir. Toplamda dokuz kod oluşmuştur. Görüşme yapılan

öğretmenlerin en fazla mesleki, sosyal, psikolojik anlamda öğrenciye yetememe durumu ile yaşantılarında yansımalar görülmüştür. Aşağıda, elde edilen her bir kod, bir katılımcının görüşü ile desteklenmiştir.

3.2.1. Mesleki Yönden Yansımaları Alt Teması

Mesleki yönden yansımaları alt temasında yer alan mesleki, sosyal, psikolojik anlamda öğrenciye yetememe, öğretmenlerin yaşantılarına en çok yansımıştır. Psikolojik yıpranma, meslekten soğuma, baskılar yüzünden istifa etme, mesleki açıdan mutluluk ve mesleğinin hayatını olumsuz yönde etkilemesi öğretmenlerin yaşantılarını etkileyen diğer konulardır.

3.2.1.1. Psikolojik Yıpranma. Öğretmenler, psikolojik yıpranma, meslekten soğuma, istifa durumunu, psiko-sosyal yaşantıları olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin göreve başlamadan önceki mesleğe karşı tutumları ile göreve başladıktan sonraki tutumları aynı değildir. Bu farklılık öğretmenlerde hayal kırıklığı oluşturmuştur.

...Sekiz defa mahkeme durumu yaşadım. Mesleğimdeki zor konulardan biriydi. Beni psikolojik olarak derinden etkiledi. Bir süre okula ayağım geri geri gitmeye başladı. Bu durum, hayalini yıllarca kurduğum mesleğimin farklı bir yüzüyle karşılaştırmış oldu. (Ö5)

3.2.1.2. Meslekten Soğuma. Öğretmenler, meslekten soğuma durumunun, psiko-sosyal yaşantılara olan yansımalarının olumsuz yönde olduğunu düşünmektedir. Belli haftalar ve günlerin olduğu zamanlarda bazı branşlara daha fazla iş yükü verilmesi öğretmenlerin mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmuştur.

Türkçe öğretmeni olduğum için özel gün ve haftalarda görev yükümün arttığını fark ettim. Türkçecisin, yazarsın, çizersin. Tutanak tutarsın vs. gibi. Şok oluyorum. Kimse Türkçe bilmiyormuş gibi davranıyor. Gıcık oluyorum bu duruma. Kullanıldığımı hissetmek beni üzüyor. Böyle anlarda toplantıda yer almak istemiyorum... (Ö4)

3.2.1.3. Baskı ve Zorlamalar Nedeniyle İstifa Etmeye Teşebbüs. Öğretmenin zoraki bir durumunda okul yönetiminin yardımcı olmaması ve öğretmeni zora sokması öğretmeni mesleğinden ayrılmaya kadar götürmüştür.

Nikâhım olacaktı. Nikâhımın olduğu gün veli toplantısı konuldu. Hayatımda bir kere evlendiğimi söyledim ve izin istedim. Müdür, veli toplantısının yılda iki kez olduğunu bu yüzden katılmamın zorunlu olduğunu söyledi. ...Yaşadıklarım beni olumsuz etkiledi. Dikkatli olmam gerektiğini anladım. İstifa dilekçemi hazırladım. Eşim yırttı. Beni çok yıpratın dönem oldu. (Ö2)

3.2.1.4. Mesleki Açıdan Mutluluk. Öğrencilerinin sıkıntıları olduğunda ilk başvurdukları kişilerin öğretmenleri olduklarını bilmek öğretmeni sevindirmektedir. Bu sayede öğretmen öğrenci arasında güvenli bir bağ oluştuğu anlaşılır.

...Öğrencilerimin anlatmak istedikleri durumlar da o kişinin ben olduğumu bilmeleri bana iyi hissettiriyor. (Ö14)

3.2.1.5. Mesleki, Sosyal, Psikolojik Anlamda Öğrenciye Yetememek. Öğretmenler tecrübesizliklerinden dolayı karşılaştıkları olaylar karşısında ne yapacaklarını bilememektedir. Bu belirsizlik, öğretmenlerin psikolojik anlamda yıpranmasına neden olmaktadır. Velinin öğrenci üzerinde oluşturduğu bazı olumsuz durumlar öğretmeni de olumsuz etkilemiştir. Öğretmen de bu olumsuzluklardan kurtulmak için mesleki anlamda çaba sarf etmektedir. Deneyimsizliklerden dolayı öğrenciye yetemediğini düşünen öğretmenler pes etmeyerek bu durumun üzerine düşmüşlerdir.

Sınıftaki bir öğrencimiz sevgi evinden geliyordu. Bu öğrencide sevgi açlığı vardı. Bunun yüzünden hırçınlaşma, uyum sağlayamama, kıskançlık gibi duyguları yoğunluklu olarak

yaşıyordu. Öğrenciye eğitim vermek hiç kolay olmadı. Yorucu bir eğitim dönemi geçirdik diyebilirim. Yıprandım. O öğrencime nasıl ulaşabilirim daha fazla onu nasıl normalleştirebilirim hep bunların üzerine gittim. (Ö8)

Nöbet sırasında bir öğrencim nefes alamama problemi yaşamıştı. İlk yardım eğitimim yoktu. Beden eğitimi öğretmenimizin ilk yardım eğitimi vardı. Hemen müdahale etmişti. Bende şok etkisi olmuştu. İnsan ne yapacağını tahmin edemiyor. Kesinlikle öğretmen, ilk yardım eğitimi almalıdır... (Ö9)

3.2.1.6. Mesleğinin Hayatını Olumsuz Yönde Etkilemesi. Öğretmenler, mesleğinin, hayatını olumsuz yönde etkilemesini, psiko-sosyal yaşantılara yansıdığını düşünmektedir. Öğretmenlik mesleğinin getirmiş olduğu zorluklar öğretmenin özel hayatına ister istemez yansımaktadır.

Okulda bazı sorunlar yaşıyorsun ister istemez. Bana has değil bu... Herkes yaşayabilir yani. Tabii okulda kalmıyor, seninle eve geliyor bu sorunların yansımaları. Bu sefer noluyor? Olumsuz psikolojini çocuğuna, eşine yansıtıyorsun... Daha önce yaşamadığım bir şey tabii bu. Belki aile olmak da etkili. Öğrenciyken de okulda sorun yaşadım fakat bu şekilde yansıttığımı hatırlamıyorum. Neden? Çünkü sorunların niteliği değişti...(Ö14)

3.2.2. Kişisel Yönden Yansımalar Alt Teması

Kişisel yönden yansımalar alt temasında yer alan en çok hayal kırıklığının öğretmenlerin yaşantılarına yansımaları olmuştur. Zorluklara karşı dirençli olmak ve öğrenci vakalarının etkisinde kalmak öğretmenlerin yaşantılarını etkileyen diğer konulardır.

3.2.2.1. Hayal Kırıklığı. Öğretmenler, hayal kırıklığı duygu durumunu, psiko-sosyal yaşantılarını olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Öğretmen göreve başlamadan önce umduğu durumları göreve başladığında gerçekleştiremediğinde üzüntü duymaktadır.

Toplu oyunlar oynattığımızda salondaki lambalara top çarpıyordu. Ben de müdüre giderek durumu anlattım. Toplar lambalara çarptığı için müdüre kafes yaptırılmalı dedim. Müdür bey ise burada top oynamayın dedi. ...Çünkü ben okula ilk geldiğimde spor salonu görmemle birlikte nasıl dersler işlerimin hayalini kurmuştum. Bir süre bu şokumun etkisinden çıkamadım. Beni yıpratın bir dönemdi. Hayal kırıklığına uğradım. (Ö12)

3.2.2.2. Zorluklara Karşı Dirençli Olmak. Öğretmenin, özellikleri farklı bir öğrenci ile ilk defa karşılaştığında başından savmak yerine o öğrenciyi eğitime kazandırmak için gerekli eğitimler alması, zorluklara karşı çaba sarf etmesi ve sonucunda da öğrenciyi eğitime kazandırması olumlu bir yaşantı yansıması oluşturmuştur.

Destek eğitim dersi almıştım. Özel bir öğrenci. Kız, konuşmayı bilmiyordu, konuşma zorluğu çekiyordu ve ellerini kullanamıyordu. Ben bu çocuğa matematik dersi anlatmak zorundaydım... Bunu arkadaşlarıma sorarak araştırarak nasıl ders anlatabilirim matematikle ilgili, matematiği nasıl sevdirebilirim şeklinde. Bu beni çok zorlamıştı. Akıllı tahta kullanmaya başladım... (Ö11)

3.2.2.3. Öğrenci Vakalarının Etkisinde Kalmak. Öğretmenler, öğrenci vakalarının etkisinde kalmanın, psiko-sosyal yaşantılara olan yansımalarını olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Öğrencinin yaşamış olduğu şok durumuna öğretmenin tanık olması öğretmeni derinden etkilemiştir.

İki kardeş öğrenci müdürden başarı belgesi alacaktı ve ben de o sırada müdürün odasındaydım. Öğrenciler kardeş olduklarından, soy isimlerinin aynı olmasını düşünmüşlerdi ki bu durum çok normal bir olay olurdu. Kardeşlerin soy isimleri farklıydı. Bu farklılığa müdürün odasında tanık oldular. Anne baba ayrılmış ve kardeşleri de ayırmışlar. Bu durum beni çok derinden etkilemişti. (Ö5)

3.3. Gerçeklik Şokunun Bireysel ve mesleki Değişkenlere Olan Yansımalarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara üçüncü olarak, “Gerçeklik şokunun, bireysel ve mesleki değişkenlere olan yansımaları nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan alt tema ve kodlar tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Gerçeklik Şokunun, Bireysel ve Mesleki Değişkenlere Olan Yansımaları

Tema	Alt tema	Kodlar	Katılımcı
Gerçeklik Şokunun, Bireysel ve mesleki Değişkenlere Olan Yansımaları	Öğretmene yansımalar	Deneyimsizliklerden ders çıkarma	Ö12, Ö5, Ö13, Ö1, Ö8, Ö11, Ö14, Ö9
		Tükenmişlik hissi	Ö5, Ö2, Ö14, Ö7
		Öğrenci sevgisi	Ö5, Ö12, Ö4
		Sosyalleşememe	Ö14, Ö5
		Mesleki anlamda olumlama	Ö6
	Öğretim programı değişikliği ile ilgili yansımalar	Yeni ders eklenmesi	Ö10, Ö9
	Disiplinler arası olan bir dersin iki ayrı disiplin olarak anlatılmasının istenmesi	Ö3	

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmene yansımaları ve öğretim programı değişikliğine gidilmesi olmak üzere iki alt tema ve yedi kod ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla deneyimsizliklerden ders çıkarma ile ilgili yaşantılarının olduğu görülmüştür. Aşağıda, elde edilen her bir kod, bir katılımcının görüşü ile desteklenmiştir.

3.3.1. Öğretmene Yansımaları Alt Teması

Öğretmene yansımaları alt temasında yer alan deneyimsizliklerden ders çıkarma, öğretmenlerin en çok dile getirdiği konu olmuştur. Tükenmişlik hissi, öğrenci sevgisi, mesleki anlamda olumlama ve sosyalleşememe, öğretmenlerin yaşantılarını etkileyen diğer konulardır.

3.3.1.1. Tükenmişlik Hissi. Mesleğin getirdiği zorluklar öğretmenleri sıkıntıya sokmaktadır. Öğretmenler mesleklerinden keyif alamamakta başarı duyguları azalmakta bunun sonucunda zihinsel ve fiziksel anlamda tükenme yaşamaktadırlar.

Tek zorlandığım durum işimi eve getirmek oldu. Çünkü kafamı taşıyorum. İçi dolu taşıyorum. İlk zamanlarda çok yıprandım. Başka bir bölüm okuyup alan değişikliği yapmayı bile düşündüğüm oldu. (Ö14)

3.3.1.2. Öğrenci Sevgisi. Öğretmenlik mesleğinin zorlukları olduğu gibi ilgilendikleri yaş grubu küçük olduğu için mesleğin iyi taraflarının da olabileceğini öğrencilerin sevgileri sayesinde hatırlamaktadırlar.

Güzel kısımları olan tek durum: çocuklar beni odamda ziyarete gelip bana çiçek resim getiriyorlar. Ufacık bir sevgi insana o kadar iyi geliyor ki. ...Hayat, okul, o zaman daha çekilebilir bir yer olmaya dönüşüyor. (Ö5)

3.3.1.3. Deneyimsizliklerden Ders Çıkarma. Öğretmenler, yaşadıkları zorlukları birer ders olarak görüp bu zorluklardan fayda sağlamaya çalışmaktadır. Çaba sarf ederek öğrenciye, okula nasıl fayda sağlayabilecekleri üzerine düşünmekte ve harekete geçmektedirler.

Yaşadığımız şoklar bize nasıl ayakta kalmamız gerektiğini öğretiyor. ... Bu durumu üniversiteden yakın olduğum danışman bir hocam vardı, onunla paylaştım. O da beni öğretmenlerin deneyimlerini anlattığı bir seminere yönlendirdi. ...Kısacası ben yaşadığım bu şoklardan payıma düşen iyi olumlu sonuçları almaya çalıştım. (Ö13)

3.3.1.4. Mesleki Anlamda Olumlama. Öğretmenler, öğrenciler hakkında ön yargılı düşünmemeleri gerektiğini yaşayarak deneyimlemişlerdir. Öğrenme ortamını öğrencinin gelişim özelliklerine göre uyarlandığında öğrencinin katılımının artacağını görmüşlerdir.

Öğrencilere ortam sunulduğunda sonuçların olumlu geldiğini anladım. Bu sene pi günü etkinliği yaptık. Hiç derse katılmayan bir öğrencim bile pi gününde etkinlikleri yapmak için sıraya girdi. Bu çok mutlu etti beni. ...Bunun olumlu sonuçlandığının da farkındayım bu beni için olumlu bir şoklama çünkü çoğu zümrem benimle aynı fikirde değil. (Ö6)

3.3.1.5. Sosyalleşememe. Türkiye’de batı bölgelerine, önceden yeni atama yapılmadığından öğretmenler genellikle orta yaş grubundaydı. Yeni atanan öğretmenler daha genç olduğu için ve batıda çalışan öğretmenlerin çoğunluğu orta yaş grubunda olduğu için sosyalleşememe sorunları yaşanmıştır.

...Okula geldiğimde akranım yoktu. Meslektaşlarımla yaşları kırklı yaşlar. Çoğunun aile hayatı var. Ortak ilgi alanımız olmadığı için zorlandım. Çok sosyalleşemedim... (Ö14)

3.3.2. Öğretim Programı Değişikliğine Gidilmesi Alt Teması

Öğretim programı değişikliğine gidilmesi alt temasında yer alan yeni ders eklenmesi, öğretmenlerin en çok zorlandığı konu olmuştur. Disiplinler arası olan bir dersi iki ayrı disiplin olarak anlatmak istenmesi öğretmenlerin yaşantılarını etkileyen diğer bir konudur.

3.3.2.1. Disiplinler Arası Olan Bir Dersi İki Ayrı Disiplin Olarak Anlatmak İstenmesi. Öğretmenlerin branşları gereği öğretim programında sorun yaşadıkları durumlar olmaktadır. Deneyim kazandıkça yaşadıkları zorluklar hakkında önerilerde bulunmaktadır.

Sosyalin tarih ve coğrafya olarak ikiye ayrılmasının daha faydalı olacağını düşünüyorum. Bu düşünceye beni iten durum bir alanda uzmanlaşmak dersi daha verimli hale getirmekte. Öğretmen olarak bizlerde bu konular hakkında daha fazla bilgi vermektedir. Stajdayken ya da üniversite okurken konuları daha ayrıntılı öğrenirken birden yüzeysel anlatıma geçmek beni zorlamıştı... (Ö3)

3.3.2.2. Yeni Ders Eklenmesi. Öğretmenler, yaşadıkları şok durumlarını meslektaşlarının en az etkiyle yaşamasını sağlamak ve yaşanan şok durumlarından ders çıkarmak için önerilerde bulunmuştur.

Hem öğrencilere hem de öğretmenlere ilk yardımın öğretilmesi gerekiyor. Müfredata ilk yardım dersi gelmeli. Öğrenci bunu uygulamalı olarak bilmelidir. Krizi yönetmek çok önemli... (Ö10)

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun neden ve sonuçlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Birinci soruda, öğretmenlere hangi durumlar nedeniyle şok yaşadıkları sorulmuştur. En çok karşılaşılan şok durumunun velilerle ilgili olduğu görülmüştür. Veli toplantılarına katılım azlığı, en çok yakınılan konu olmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak Öztürk’ün (2008) yaptığı çalışmada, yeni göreve başlayan öğretmenlerin çoğunun veliler ile ilişkilerinde hiç sorun yaşamadıkları ya da nadiren sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Alan yazında, bu çalışmanın sonuçları ile bazı çalışmaların (Senemoğlu, 2011; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) sonuçları

benzerlik göstermektedir. Bu durumun nedeni olarak, her olay ve olguyu kendi bağlamında ele almak gereği gösterilebilir. Çünkü sosyal olaylar, yer, zaman, kişi bakımından farklı nitelikler taşıyabilir. Bununla birlikte, toplumda öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen, velilerin okul süreçlerine çok müdahil olmaları ve en küçük olumsuz durumlarda, gerekli olmadığı halde, öğretmen ve okul yönetiminden hesap sormak istemeleri özellikle göreve yeni başlayan öğretmenleri olumsuz etkileyebilir. Bu süreçte okul yönetimi ve diğer öğretmenlerin, göreve yeni başlayan öğretmenlere destek olması faydalı olabilecektir. Öğretmenlerin, velilerin toplantılara ilgisiz davranmaları, velinin cinsiyet ayrımcılığı yapması, velinin şiddet uygulaması gibi nedenlerle şok yaşadıkları tespit edilmiştir. Diğer bir şok durumu ise meslektaşlarının ve okul yönetiminin saygısız tutumları, baskıları ile ilgili olmuştur. Okul yönetimi tarafından kayırmacılık yapılması öğretmenler içinde en çok yaşanan şok durumu olmuştur. Bu sonuçlar, Yılmaz ve Tepebaş (2011) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada da öğretmenlerin ilk yıllarında meslektaşlarıyla ilişkilerinde güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak Caires ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada, müdürün desteğinin ve rehberliğinin çalışanlar üzerinde olumlu etkiler doğurduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler zümre ile fikir ayrılığı, okul yönetimi tarafından mesleki gelişime uygun ortam sağlanmaması nedeniyle de şok durumları yaşamıştır. Rehber öğretmeninden rol fazlası davranışlar beklenmesi nedeniyle, rehber öğretmenlerine ilk görev yerinde fazla iş yükü yükleyerek zora sokmuştur. Öğrenci durumları ile ilgili şoklar yaşanmıştır. Gerçeklik şokunun mesleki yönden yansımaları alt temasında, “mesleki, sosyal, psikolojik anlamda öğrenciye yetememek” kodunun kaynağı olan katılımcı görüşünden yola çıkarak, sevgi evinden gelen öğrencilerin yaşadıkları olumsuzluklarla öğretmenler başa çıkmakta sorun yaşamış ve şok geçirmiştir. Öğretmenler, öğrenci özelliklerinden dolayı deneyimsizlikler yaşamış ve kendilerini yetersiz hissetmişlerdir. Yuen-Fun (1991) tarafından yapılan çalışmada, göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını yönetme konusunda yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, okulun fiziki alt yapısı ve olanakları ile ilgili şoklar yaşamıştır. Okulun fiziki imkânlarındaki yetersizlik, sınıfın ısınma aracı olan sobayı yakamama ve öğrencilerden yardım almak öğretmenler için birer şok durumu olmuştur. Bu araştırmanın bulguları ile alan yazında yapılan bazı çalışmaların (Özpınar ve Sarpkaya, 2010; Gömleksiz vd., 2010) sonuçları benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak, Caires, Almeida ve Martins’in (2010) çalışmasında, okuldaki kaynakların yeterliliği ve meslektaşların desteği, öğretmenlerin mesleki tutumlarını pozitif yönde artırdığı tespit edilmiştir. Öğretmenler mesleğe yeni başladıkları için tecrübesizliklerden kaynaklı şoklar da yaşamıştır. Zamanı iyi yönetemediklerinden, 40 dakikalık dersi 10 dakikada bitiren öğretmen yaşantıları olmuş, sınıf yönetiminde güçlüklerle karşılaşmıştır. Benzer şekilde yeni mesleğe başlamış olan öğretmenlerin bu güçlükleri yaşamış oldukları tespit edilmiştir (Sezer, 2017; Yıldırım vd., 2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi güçlükleri ile ilgili olarak özellikle deneyimli öğretmenlere nazaran daha fazla mesleki gelişime ihtiyaç duydukları söylenebilir (Jensen vd., 2012). Öğretmenin sınıf yönetimi konusunda başarılı olması, büyük ölçüde zamanla edineceği tecrübelerine bağlıdır (Brouwers ve Tomic, 2000). Bu çalışmada göreve yeni atanmış öğretmenlerin de belirttiği gibi, alınmış olunan lisans eğitiminin daha çok teori ağırlıklı olması ve yeterli uygulama yapılmaması sınıf yönetimi yeterlikleri konusunda sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Veenman (1984) tarafından yapılan çalışmada da lisans eğitimi boyunca oluşan beklentilerin gerçek sınıf ortamına girince karşılaşılan durumlar tarafından çürütüldüğü sonucuna varılmıştır. Meister ve Melnick’in (2003) çalışmasında, üç yıldan daha az deneyime sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda deneyimli öğretmenlere nazaran daha fazla zorlandıkları tespit edilmiştir. Göreve yeni başlayan öğretmenler, sınıf yönetimi konusunda önleyici sınıf yönetimi stratejileriyle desteklenerek, sorunlar azaltabilir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin

sınıf yönetimi becerilerini artırmalarını sağlamak için hizmet içi eğitimler önemli fırsatlardır. Ayrıca, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları, mezun olduktan ve göreve yeni başladıktan sonra öğretmen adaylarının karşılaşabilecekleri zorluklara ilişkin uygulamalı dersler koymalıdır. Teori uygulama uyumsuzluğu ya da teorik bilgilerin yetersizliği, göreve yeni başlayan öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamalarını desteklemektedir. Bu nedenle, aday öğretmenlerin akademide örnek olaylar üzerinden daha fazla gerçek okul ortamları ile yüzleşmeleri sağlanmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yetiştirme düzenimiz, aday öğretmenlerin staj uygulamalarında yaşanan olumsuzluklara ve mesleğin ilk yıllarına ilişkin yeni politikaların geliştirilmesi birçok olumsuzluğun önüne geçebilir.

İkinci soruda, öğretmenlere gerçeklik şokunun psiko-sosyal yaşantılara yansımalarının neler olduğu sorulmuştur. Gerçeklik şokunun psiko-sosyal yaşantılarına yansımaları temasında mesleki yönden ve kişisel yönden olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. Mesleki yönden durumlar alt temasında en çok, öğretmenlerde öğrenciye mesleki, sosyal, psikolojik anlamda yetememek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla Korkmaz ve diğerlerinin (2004) araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Örneğin, öğretmenlerin yaşadıkları zorluklardan biri, öğrencilerin ilgilerine uygun etkinlikleri düzenlemekte güçlüklerle karşılaşmışlardır. Alan yazında, bu sonuca benzer sonuçların (Meister ve Melnick, 2003; Van Hover ve Yeager, 2004; Fantilli, 2009; Keengwe ve Adjei-Boateng, 2012) elde edildiği çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenler psikolojik olarak yıpranmış, meslekte soğumaya kadar gitmiştir. Baskılar yüzünden istifa etmeye kadar öğretmenler yaşadıkları şokların etkilerini psiko-sosyal yaşantılarına yansıtmıştır. Kişisel yönden durumlar alt temasında öğretmenler en çok yaşadıkları şoklar karşısında hayal kırıklığı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. İdeallerindeki durumlarla uygulamadaki durumlar arasında farklılıklar oluştuğunda öğretmenler umduklarını gerçekleştiremediklerinden, üzüntü ve hayal kırıklığı duygusunu yaşamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenler bu şoklar karşısında yaşadıkları zorluklara direnç göstermeye de çalışmıştır. Dean ve diğerlerine (1985) göre gerçeklik şoku, çalışanların tutumlarını, niyetlerini ve örgütsel bağlılıklarını etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarında gerçeklik şokunu önleyici ve öğretmenleri başa çıkma yeterliklerini artırıcı eğitimlerin verilmesi, bu sürecin en hafif psiko-sosyal olumsuzluklarla atlatılmasına katkı sağlayabilir. Gerçekliğin şok etkisi proaktif bir yaklaşımla öğretmen eğitimi veren üniversitelerde daha metotlu ve yeterli düzeyde ele alınabilir. Özellikle büyük şehirlerde eğitim gören öğretmen adaylarının, Anadolu'nun tüm şartlarına uygun özellikleri taşıyan okullarda staj yapmaları sağlanarak gerçeklik hakkında farkındalıkları artırılabilir. Böylece her türlü koşul hakkında bilgi sahibi bir aday olarak göreve hazır bulunuşluğu artırılabilir. Çünkü karşılaşılan sorunların boyutu ve niteliği şehirden şehire değişebilecektir. Hatta bu sorunların ülkeden ülkeye de değiştiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Blaya, 2003).

Üçüncü soruda öğretmenlere gerçeklik şokunun, bireysel ve mesleki değişkenlere olan yansımaları hakkında soru sorulmuştur. Bu temada, öğretmenlere yansımaları ve öğretim programı değişikliği ile ilgili iki alt tema oluşturulmuştur. Öğretmenler, yaşadıkları şoklar karşısında bireysel anlamda çoğunlukla deneyimsizliklerden ders çıkarmaya yönelmişlerdir. Buna karşın yaşanan gerçeklik şokları öğretmenlerde tükenmişlik hissini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler yaşadıkları gerçeklik şokları sonucunda öğretim programı değişikliğine gidilmesini önermiştir. Yaşamış oldukları öğrenci sağlık vakalarından ders çıkarmaya çalışıp bu sağlık vakalarıyla ilgili etkili olabilecek derslerin öğretim programına eklenmesini önermişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin yaşamış oldukları gerçeklik şokları onları hayal kırıklığına uğratmış ve psikolojileri üzerinde birçok olumsuzluklara neden olmuştur. Beck (1993) araştırmasında, mesleğinin ilk yıllarında çalışanların, kendini yetersiz hissetme, gerçeklik şokuyla karşılaşma, tercihlerinden şüphe duyma gibi duygusal zorluklar yaşadıklarını tespit

etmiştir. Çalışmanın hem öğretmen yetiştirme süreçlerinde hem de uygulamada karşılaşılan durumların farkına varılması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi noktasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Pedagojik, metodolojik, psikolojik ve duygusal düzeyde kendilerinden beklenen her şeyi başarma çabası, yeni başlayan öğretmenlerin hazır bulunmuşluklarını, vizyonlarını ve motivasyonlarını zorlayabilir, performanslarını etkileyebilir ve gerçeklik şoku deneyimlerinin artmasına yol açabilir. Bu sorunlara yönelik proaktif bir yaklaşımla öğretmenlerin güçlendirilmesi gerekmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenlere öngörülemeyen durumlarla başa çıkma, aynı zamanda uyum sağlama ve deneyimlerden öğrenme ve öğretmenliklerinin ilk yıllarında gerçeklik şoku ve stres deneyimlerini yönetme konusunda destek verebilir. Çözüm, sistem içindeki tüm paydaşlar arasında karşılıklı bağımlılık ve kararlılığın yönlendirdiği ortak bir sorumluluk olabilir (Botha ve Rens, 2018). Günümüzde, öğretmenlik eğitiminin zorunlu bir tercih olarak yapılması olumlu bir mesleki kimliğin edinilmesinde önemli bir engeldir. Olumlu bir mesleki kimlik algısı mesleki sosyalleşmeyi artırıcı bir etki sağlar. Olumlu bir mesleki kimlik sosyalleşmeyi artırır, olumlu bir profesyonel kimlik geliştirilmesini sağlar. Mesleki sosyalleşmenin ilk yolculuğu mesleki kimliğin gelişmesidir (Mafumo vd., 2022). Akcan vd. (2023) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, aday öğretmenlerin ilk yıllarda okul ortamında sosyalleşmeleri için yönetim tarafından daha fazla desteklenmesi gerektiği; öğretmenlerin en büyük endişelerinin, izole olmak ve profesyonel destek eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarına gerçek sınıf bağlamlarında kapsamlı alan deneyimi ve uygulamalar sağlayarak, öğretmenlik gerçeklerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini gerektirmektedir. Bu, aday öğretmenlerin onları istihdam eden okulların yerel bağlamlarında karşılaşabilecekleri rolleri ve eylemleri de içermelidir. Sonuç olarak, göreve yeni başlayan öğretmenlerin ve süreçte diğer öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamalarının bireysel ve örgütsel olmak üzere hem nedenleri hem de sonuçları bulunmaktadır. Bu şokların, bireysel ve örgütsel olumsuz sonuçlarını en aza indirmek için öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının öğretmenliklerinin ilk yılında pedagojik, entelektüel ve psikolojik olarak tüm eğitim paydaşlarının beklentilerini karşılayacak şekilde hazırlanacak bir öğretim programı ve ders planlamalıdır. Bu hazırlık, gerilimleri dengeleyerek, acemi öğretmenlerin mesleki ve politik dayanıklılık kazanmalarını ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğinde kalmalarını sağlamalıdır (Kim ve Cho, 2014).

4.1. Öneriler

Öğretmenlerin lisans eğitimlerinin bir bölümü olan teorik eğitimler alınırken bu bilgileri gerçek yaşama transfer edebilmeleri için sınıf ortamıyla daha fazla bağlantı kurmaları sağlanabilir. İlk görev yerlerinde gerçeklik şoku yaşayan öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşantılarını önlemek ya da gerçeklik şokunun neden olduğu etkileri en aza indirebilmek için oryantasyon programları düzenlenebilir. Hizmet içi eğitimlerin yanı sıra, özellikle alan dışından atanan öğretmenler için, koçluk ve mentörlük uygulamalarından yararlanılabilir. Ancak, öncelikle, koç ve mentörlere eğitim verilmeli ve deneyimli öğretmenlerden yararlanılmalıdır. Tecrübeli öğretmenlerin göreve yeni başlayan öğretmenlere tecrübelerini aktarması gerçeklik şoku ve etkilerini azaltabilir. Bunun için mentörlük uygulamaları daha faal hale getirilebilir. Araştırma belirli farklı okul türlerinde yürütülebilir. Kamu kurumları ile özel kurumlarda çalışanların karşılaştırılması yapılabilir. Karma desen yöntemlerle benzer çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akan, D., & Başar, M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başlangıç sürecinde yaşadıkları gerçeklik şokunun incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2249-2274.
- Akcan, S., Kırkgöz, Y., & Ersanlı, C. Y. (2023). Investigating the professional adaptation of English teachers in the first years of their profession to school environment. *Participatory Educational Research (PER)*, 10(1), 67-85.
- Aktaş, B. Ç. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 16-30.
- Arbelaiz, A. M., Apraiz, E. A., & Correa, J. M. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48(1), 66-74.
- Balcı, A., Karabulut, N., Kürçe, S. G., & Ernas, S. (2019). Teachers' organizational and professional socialization: The case of Ankara. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 305-350.
- Beck, C. T. (1993). Nursing students initial clinical experience: A phenomenological study. *International Journal of Nursing Studies*, 30(6), 489-497.
- Beuchel, P., & Cramer, C. (2023). Heart rate variability and perceived stress in teacher training: Facing the reality shock with mindfulness? *Global Advances in Integrative Medicine and Health*, 12, 1-16.
- Blaya, C. (2003). School violence and the professional socialisation of teachers. The lessons of comparatism. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 650-668.
- Botha, C. S., & Lens, J. (2018). Are they really 'ready, willing and able'? Exploring reality shock in beginner teachers in South Africa. *South African Journal of Education*, 38(3), 1-8. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n3a1546>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Caires, S., Almeida, L. S., & Martins, C. (2010). The socioemotional experiences of student teachers during practicum: A case of reality shock? *The Journal of Educational Research*, 103(1), 17-27.
- Cicioğlu, H. İ., Demir, G. T., & İlhan, E. L. (2018). Beden eğitimi öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeyleri: Mesleğe atılmaya hazır mıyız? *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*, 22(2), 643-658.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.
- Dean, R. A., Ferris, K. R., & Konstans, C. (1985). Reality shock: What happens when a new job does not match expectations. *The Annual Convention of the American Psychological Association. 23-27 August 1985*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267351.pdf>
- Delican, E., & Sönmez, Ö. F. (2020). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları ilk deneyimler. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 125-151.

- Fantilli, R. D. (2009). *A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years* [Yayınlanmış doktora tezi]. The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Ferry, M., & Westerlund, R. (2022). Professional networks, collegial support, and school leaders: How physical education teachers manage reality shock, marginalization, and isolation in a decentralized school system. *European Physical Education Review*, 29(1) 74-90.
- Fırat, N. (2021). *Öğretmen yetiştirme sürecinin gerçeklik şokunu azaltmadaki etkililiği üzerine nitel bir çalışma* (Yayın No. 677186) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., Biçer, S., & Yetkiner, A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *E-Journal of New World Science Economy*, 5(3), 12-23.
- Gülay, A., & Altun, T. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 738-749.
- Gündoğdu, M., & Gök, S. (2021). *Gerçeklik şokunun öncülü olan beklentiler üzerine nitel bir çalışma yazılım uzmanları örneği*. 29. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. Kars.
- Gürler, S., & Polat, S. (2022). Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şoku ve mesleki tutumları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 22-37.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51(7), 4-94.
- Hobson, A. J., & Ashby, P. (2012). Reality aftershock and how to avert it: Second-year teachers' experiences of support for their professional development. *Cambridge Journal of Education*, 42(2), 177-196.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S., & Gonzalez, E. J. (2012). *The experience of new teachers: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Keengwe, J., & Adjei-Boateng, E. (2012). Induction and mentoring of beginning secondary school teachers: A case study. *International Journal of Education*, 4(2), 250-260.
- Kim, H., & Chob, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 42(1), 67-81.
- Kramer, M. (1974). *Reality Shock: Why Nurses Leave Nursing*, The C.V. Mosby Company.
- Korkmaz, İ., Saban, A., & Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.

- MacBlain, S., & Purdy, N. (2011). Confidence or confusion: how well are today's newly qualified teachers in England prepared to meet the additional needs of children in schools? *Teacher Development*, 15(3), 381-394.
- Mafumo, J. L., Tshililo, A. R., & Luhailima, T. R. (2022) Facilitators of professional socialisation of learners in the clinical learning areas: A qualitative systematic review. *Curationis*, 45(1), 1-11. a2172.
- Mahmood, S. (2013). "Reality shock": New early childhood education teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 154-170.
- Matsunaga, M., Nakamura-Taira, N., Miura, M., & Harada, Y. (2017). Development of a scale for measuring the factor of first-year teachers' reality shock. *The Japanese Journal of Psychology*, 88(4), 337-347.
- Meister, D. G., & Melnick, S. A. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Nobel Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbabaaltun ve A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Oral, B., & Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Özkan, S. (2017). *Gerçeklik şoku ile evlilik ilişkisinin resmi liselerde görev yapan öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Muş ili örneği)*. (Yayın No. 484069) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özpınar M., & Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 17-29.
- Öztürk, M. (2008). *Induction into teaching: Adaptation challenges of novice teachers*. (Yayın No. 227639) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Paula, L., & Grinfelde, A. (2018). The role of mentoring in professional socialization of novice teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(3), 364-379.
- Robson, J. (1998). Exploring the professional socialisation of teachers in further education: A case study. *Teacher Development*, 2(1), 43-58. <https://doi.org/10.1080/13664539800200040>
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*, Reading. Addison-Wesley.

- Sezer, S. (2017). Novice teachers' opinions on students' disruptive behaviours: A case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 199-219.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Sywelem, M. M. G. (2022). Challenges and facilitators of new teachers' professional socialization in international schools in Saudi Arabia. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 603-617. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1811878>
- Van Hover, S. D., & Yeager, E. (2004). Challenges facing beginning history teachers: An exploratory study. *The International Journal of Social Education*, 19(1), 8-21.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.
- Yıldırım, N., Kurtdede-Fidan, N., & Ergün, S. (2017). A qualitative study on the difficulties experienced by novice classroom teachers. *International Journal of Social Science Research*, 6(2), 1-18.
- Yuen-Fun, I. W. (1991). *Toward an agenda for helping the beginning teacher: Perceptions of concerns and best help strategies*. Paper presented at the Annual Conference of the Eastern Educational Research, Association.

Extended Abstract

Introduction

Novice teachers experience various difficulties because they encounter situations that are contrary to what they learned and experienced during their teacher education and internship. These difficulties, which can be conceptualized as professional adaptation problems, negatively affect candidate teachers and their profession in some respects. It is possible to express these difficulties with a more specific concept, as reality shock. Although teacher candidates have the chance to experience the profession by taking the teaching practice course, this training is not sufficient, and difficulties and various problems may arise when they start teaching. Prospective teachers may experience adaptation problems when they start their profession, even if they successfully graduate from the programs they study (Gürler & Polat, 2022). Communication problems, problems in students' readiness, lack of equipment and difficulties in classroom management are some of these adaptation problems (Akan & Başar, 2022). A teacher creates some social stereotypes and expectations in his/her mind about the profession, but when he/she starts his career, he/she may face inconsistencies in which his/her expectations have different results (Gündoğdu & Gök, 2021). To summarize, as a result of the discrepancies between the education that teachers receive and the practices when they start to work, i.e. the incompatibility between theory and practice, teachers face reality, i.e. they experience reality shock. The concept of reality shock was first defined in the field of nursing. The pioneering studies on reality shock can be traced back to Hughes' "Men and Their Work" (1958) and "The Study of Occupations" (Schein 1978). However, the concept was introduced to the

literature by Kramer (1974). It is also a phenomenon experienced in the teaching profession. The disappointment experienced by newly graduated teachers when they realize that their education does not match with the real-life environment is defined as *reality shock* (Veenman, 1984). Reality shock refers to the feelings of surprise and disappointment felt by the teacher who starts to perform the profession as a result of the transformation of unpredictable situations related to the profession into problems (Cicioğlu et al., 2018). The reality shock experienced by teachers is not always negative, and positive reality shock can also be experienced. When teachers start work, the positive attitudes of the directors of national education, the help of their colleagues, the guidance of school administrators and colleagues, and the convenient and useful physical spaces inside and outside the school may lead teachers to experience reality shock positively (Akan & Başar, 2022).

Teachers who experience reality shock experience changes in behavior and attitudes such as physical, behavioral and psychological difficulties, as well as insomnia, reluctance, loss of motivation, burnout, decreased belief that they are fulfilling their duties, and their attitude toward their profession changes (Gürler, 2020). Teachers experience frustration and stress in the face of the problems they encounter and consider leaving their jobs (MacBlain & Purdy, 2011).

When teachers who are affected by reality shock cannot get rid of the shock effect, it is seen that there is a decrease in their sense of professional belonging and commitment (Dean et al., 1985). For this reason, teachers have difficulties coping with the shock they have experienced and may request to leave their posts or to be transferred to another school.

In the literature, to the researchers' knowledge, there is no qualitative study in which questions such as the causes of the reality shock experienced by teachers in their professional lives; its physical, psychological and social consequences; and how it affects professional development are addressed in depth. Hence, it is thought that the study will contribute to the realization of the situations encountered both in teacher training processes and in practice and to the development of suggestions for solutions. In addition, it is thought that it may support the studies in the literature. In this context, answers to the following questions were sought:

1. In which contexts do teachers experience reality shock?
2. What are the reflections of reality shock on psycho-social experiences?
3. What are the reflections of reality shock on individual and professional variables?

Method

This study, which was carried out to identify the individual and professional consequences of reality shock in terms of teachers' views, was conducted using qualitative research methods and techniques. The main purpose of qualitative research is to analyze and explain the meanings that participants attribute to events and phenomena in the context of their own perspectives and experiences (Merriam, 2018). According to Creswell (2017), qualitative research is the process of discovering the unknown problem and comprehending the main phenomenon that needs to be understood in detail. This research was conducted in the basic qualitative research design within the qualitative research tradition. The participants of the research consisted of 14 teachers from different branches working in public middle schools in the city center of Düzce province, in the 2022-2023 academic year. The criterion sampling method, one of the purposeful sampling techniques, was used to determine the study group. Purposive sampling allows the selection of data sources that will provide rich information to study a situation in depth (Büyüköztürk et al., 2018). As a result of the literature review, two open-ended semi-structured questions were developed within the scope of the research topic. The questions were submitted to the opinion of an expert working in the field of

educational sciences to understand whether they provide content validity or not, and the number of questions was arranged as three in line with the opinion received. The interviews were conducted face-to-face in the schools where the participants worked in the spring term of the 2022-2023 academic year. Content analysis technique was used in the analysis of the data. In content analysis, the data obtained are analyzed in four stages: Coding the data, finding themes, organizing codes and themes, describing and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Results

Participants were first asked, "On which issues do their ideals and the situations in practice do not match?" It was seen that five sub-themes emerged: shocks caused by parents, shocks caused by disrespectful attitudes and pressures of colleagues and school management, shocks caused by students, shocks caused by the physical infrastructure and facilities of the school, and shocks caused by the inexperience of the teacher. Second, the participants were asked the question, "What are the reflections of reality shock (incongruent situations) on psycho-social experiences?" It is seen that two sub-themes emerged: professional reflections and personal reflections. There were nine codes in total. The most common reflections of the interviewed teachers were their inability to cope with their students in professional, social and psychological terms. Third, the participants were asked the question "What are the reflections of reality shock on individual and professional variables?" It is seen that two sub-themes and seven codes emerged: reflections on teachers and curriculum changes. It was observed that teachers had the most experiences related to learning from inexperience.

Discussion and Conclusion

The teachers were asked in which cases their ideals did not match the actual situations, and it was found that the most common shock situation was related to parents. Lack of participation in parent meetings was the most complained about issue. In the second question, teachers were asked about the reflections of reality shock on psycho-social experiences. Within the theme of the reflections of reality shock on psychosocial experiences, two sub-themes were formed, namely professional and personal. In the sub-theme of professional situations, it was found that the most common problem was teachers' inability to be sufficient for the students in professional, social and psychological terms.

In the third question, teachers were asked about the reflections of reality shock on individual and professional variables. Within this theme, two sub-themes were formed about reflections on teachers and curriculum change. Teachers mostly tended to learn from their individual inexperience in the event of the shocks they have experienced. On the other hand, the reality shocks led teachers to feel a sense of burnout. Teachers suggested curriculum change as a result of the reality shock they experienced. They tried to learn from the student health cases they experienced and suggested that effective courses about these health cases should be added to the curriculum. As a conclusion, the reality shock experienced by teachers disappointed them and brought about negative effects.

In conclusion, there are both individual and organizational causes and consequences of reality shock experienced by new teachers and other teachers in the process. It can be stated that more studies are needed to obtain in-depth data using more qualitative methods and different designs to minimize the negative individual and organizational consequences of this shock.

Suggestions

In order for teachers to be able to transfer the theoretical education that is received as part of their undergraduate education to real-life events, it can be ensured that they establish a connection with the classroom environment in internship practices. Adaptation programs and in-service training can be planned to prevent teachers from experiencing reality shock in their first school appointment and to minimize the effects of reality shock. A mutual system, a functional, active bond can be established in which experienced teachers can transfer their experiences to new teachers, and new teachers can provide counseling in response to the reality shock they may encounter in the profession. Future research can be conducted in different school types or on the basis of a certain branch.

Yayın Etiği Beyanı

Araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kurulundan 01/06/2023 tarih ve 2023/169 sayılı etik izni alınmıştır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmaya birinci yazarın katkı oranı %40; ikinci yazarın katkı oranı %60'dır. Araştırmacıların hangi aşamalara katkıda bulunduğu aşağıda belirtilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi ve danışmanlık.

Yazar 2: Alanyazın taraması, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma, tartışma ve sonuç yazma.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz. Çalışmanın herhangi bir aşamasında maddi veya manevi çıkar sağlanmamıştır.



Ruh Sağlığı Çalışanlarına Yönelik Psiko eğitim Programının Psikolojik Sağlamlık ve İkincil Travmatik Stres Düzeylerine Etkisi

The Effect of Psychoeducation Program for Mental Health Workers on Psychological Resilience and Secondary Traumatic Stress Levels

Hatice Kübra YAŞAR

Uzman Psikolojik Danışman ◆ Hacettepe Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi ◆ haticesenel.52@gmail.com ◆ ORCID: 0000-0002-4468-3814

Türkan DOĞAN

Prof. Dr. ◆ Hacettepe Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı ◆
trkndgn@gmail.com ◆ ORCID: 0000-0002-5976-7666

Özet

Zorlayıcı deneyimler yaşamın bir parçası olmakla birlikte bazı durumlarda toplumun genelini etkileyerek kolektif travmaya sebep olabilmektedir. Bireysel veya kolektif travmaya yol açan bir yaşantı sonrası bu travmalardan ruh sağlığı çalışanları ikincil bir şekilde etkilenebilmektedirler. Türkiye’de 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen deprem afeti sonrası ruh sağlığı çalışanları sahada psikolojik ilk yardım ve psikososyal destek hizmeti sunmuşlardır. Bu sebeple ruh sağlığı çalışanlarının ikincil travmatik stres yaşama riskleri bulunmaktadır. Ruh sağlığı çalışanlarının psikolojik sağlamlıklarını arttırmak ikincil travmatik stres yaşama riskine karşı önleyici olabilmektedir. Bu araştırmanın amacı psiko eğitim programının deprem afeti sonrası sahada yardım veren ruh sağlığı çalışanlarının ikincil travmatik stres düzeylerine ve psikolojik sağlamlıklarına olan etkisini araştırmaktır. Araştırmada tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 11 katılımcıyla (iki psikolog ve dokuz psikolojik danışman) yürütülmüştür. Hazırlanan psiko eğitim programı haftada bir gün sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu, İkincil Travmatik Stres Ölçeği ve Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda psiko eğitim programının katılımcıların ikincil travmatik stres düzeylerinin azalmasında ve psikolojik sağlamlıklarının artmasında anlamlı ve yüksek düzeyde etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular neticesinde ikincil travmatik stres yaşama riski yüksek olan ruh sağlığı çalışanlarına yönelik grup müdahalelerinin koruyucu ve destekleyici bir mekanizma olarak işlev görebileceği ifade edilebilir. Ayrıca ruh sağlığı çalışanlarının psikolojik sağlamlıklarını arttırıcı müdahaleler bu bireylerin ikincil travmatik stres yaşama risklerini azaltabilecektir.

Anahtar Kelimeler: İkincil travma, Psikolojik sağlamlık, Ruh sağlığı çalışanları, Psiko eğitim

Abstract

Challenging experiences are an inevitable part of life, and they can have a significant impact on society, causing collective trauma. After the earthquake disaster in Turkey on February 6, 2023, mental health workers provided psychological first aid and psychosocial support services in the field. Mental health workers are particularly vulnerable to experiencing secondary traumatic stress as a result of their work. Increasing the psychological resilience of mental health workers will prevent the risk of experiencing secondary traumatic stress. This study aims to investigate the effect of psychoeducation program on the secondary traumatic stress levels and psychological resilience of mental health workers who provided assistance in the field after the earthquake disaster. A one-group pretest-posttest experimental design was used in the study with 11 participants (two psychologists, and nine psychological counselors). The psychoeducation program prepared in the study was implemented one day a week for eight weeks. Demographic Information Form, Secondary Traumatic Stress Scale, and Brief Psychological Resilience Scale were used as data collection tools. Wilcoxon Signed Rank Test was used to analyze the data. Findings revealed that the psychoeducation program was significantly and highly effective in reducing the participants' secondary traumatic stress levels and increasing their psychological resilience. Consequently, it can be stated that group interventions for mental health workers at high risk of experiencing secondary traumatic stress can function as a protective and supportive mechanism. In addition, interventions that increase the psychological resilience of mental health workers may reduce the risk of these individuals experiencing secondary traumatic stress.

Keywords: Secondary trauma, Psychological resilience, Mental health workers, Psychoeducation

1. Giriş

İnsan yaşamda kimi zaman travmatik (örseleyici) deneyimlerle karşılaşabilmektedir. Travma, birey tarafından deneyimlenen ölüm veya ölüm tehdidinin, ağır yaralanmanın veya cinsel saldırıya uğramanın bulunduğu yaşam olayları olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2014). DSM-5 travmatik yaşantıya maruz kalma yollarını; “doğrudan travmatik olay(lar) yaşama, başkalarının başına gelmiş olay(lar) doğrudan görme (tanık olma), bir aile yakınının ya da yakın bir arkadaşının başına örseleyici olay(lar) geldiğini öğrenme ve örseleyici olayların hoş olmayan ayrıntılarıyla süregelen veya aşırı bir şekilde karşı karşıya kalma” olarak sınıflandırmaktadır (APA, 2014). Ayrıca travma sınıflandırılmalarında maruziyet biçimi açısından doğrudan ve dolaylı maruziyet de yer almaktadır (Thierry, 2021). Bu tanım ve sınıflandırılma biçimleri açısından değerlendirildiğinde, kişilerin travmaya dolaylı olarak maruziyeti de travma tanımı içerisinde değerlendirilmektedir. Bireyin kendi deneyimlediği travmatik yaşantılar birincil travma, dolaylı olarak deneyimlediği travmatik yaşantılarsa ikincil travma veya eşduyum yorgunluğu olarak adlandırılmaktadır (Figley, 1995). İkincil travma, alanyazında eşduyum yorgunluğu, tükenmişlik gibi kavramlarla birlikte veya bu kavramlar yerine kullanılabilir. Bu kavramların her biri ilişkili olmasına rağmen birbirinden farklılık gösterdiği noktalar da mevcuttur. İkincil travmatik stres, bir başkasının travmasına maruz kalma sonucu travma sonrası stres bozukluğunun (TSSB) belirtilerine benzer sonuçlarla ortaya çıkabilirken eşduyum yorgunluğu, ruh sağlığı çalışanlarının travmatik yaşantıları olan danışanlarla uzun süreli ilişki kurmaları, danışanların acı veren yaşantılarını derin bir şefkat duygusuyla paylaşmaları sonucu duygusal ve davranışsal tepkilerle ortaya çıkan empatik kapasitedeki azalmaları ifade etmektedir. Bu durum, danışana ilginin azalması, danışandan uzaklaşılması ile kendini gösterebilmektedir (Figley, 1995; Figley, 2002a). Ayrıca ikincil travmatik stres, herhangi bir empati duygusu içermeden bir kez travmatik materyale maruz kalma sonucu ortaya çıkabilirken eşduyum yorgunluğunda kümülatif bir durum söz konusudur. Tükenmişlik ise ikincil travmada olduğu gibi dolaylı olarak travmatik bir yaşantıya maruz kalma ile ilişkili değildir. Tükenmişlik, ağır iş yükü ve destekleyici olmayan bir iş çevresi nedeniyle ortaya çıkan duygusal, fiziksel ve entelektüel tükenme ile ilgili bir durumdur (Newel & MacNeil, 2010). Sonuç olarak bu araştırmanın konusu olan ikincil travma, travmaya maruz kalmış bireyi yakından tanımının ve bu bireyin travmasının ayrıntılarını dinlemenin sonucu ortaya çıkan sıkıntı ve duygusal bozulma olarak adlandırılmaktadır (Bride, 2007).

İkincil travmanın birincil travma ile çeşitli benzer ve farklı yönleri bulunmaktadır. İkincil ve birincil travma arasındaki temel farklılık, birincil travmanın kişinin kendi başına gelmesi, ikincil travmanın ise dolaylı yoldan deneyimlenmesidir. Bir diğer farklılık ise birincil travmayı travmadan sonra hayatta kalanlar yaşarken, ikincil travmayı yardım hizmeti veren meslek elemanları yaşamaktadır. Travma sonrasında ortaya çıkan belirtiler benzerlik göstermekle birlikte bazı farklılıklar da bulunmaktadır. Örneğin, birincil travmada görüntülerin üzücü hatıralarını tekrar yaşama, travma hatırlatıcılarından kaçınma, travmanın önemli bir yönünü hatırlayamama görülürken ikincil travmada ise danışanın üzücü anılarını tekrar yaşama, danışanın travmasının hatırlatıcılarından kaçınma, vaka kavramsallaştırmada muhakeme hataları görülmektedir. Her iki travmatizasyonda, artmış uyarılma belirtileri ve işlevsellikte bozulma meydana gelebilmektedir. İkincil travmada işte çatışmalar, işe devamsızlık, danışanlara karşı duyarsızlık, sosyal desteğin azalması ve stresle baş etmede sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Birincil travmadan sonra travma sonrası stres bozukluğu, akut stres bozukluğu, travmatik yas görülürken; ikincil travmadan sonra yukarıda ifade edilen ikincil travmatik stres, eşduyum yorgunluğu ve tükenme görülebilmektedir (Doğan, 2021; Figley, 2002a).

Travmaya dolaylı maruziyet ailevi, sosyal ve mesleki bir ilişki bağlamında ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla travmatik deneyimler yalnızca travmadan sağ kalanları değil aynı zamanda travmatik deneyimleri olan bireylere yardım verenleri de etkilemektedir. Travmada yardım verenler içerisinde temel sağlık çalışanları, arama-kurtarma gönüllüleri, itfaiye çalışanları, polisler, askerler ve ruh sağlığı uzmanları (psikolojik danışman, psikolog, psikiyatr, sosyal hizmet uzmanı) gibi meslek grupları yer almaktadır. Bu meslek grubu çalışanlarının ikincil travmatik stres yaşama riskinin yüksek olduğu söylenebilir (Bride, 2007; Choi, 2011; Dunkley & Whelan, 2006). Ruh sağlığı çalışanları, travmaya müdahalede veya psikososyal destek hizmeti verirken travma yaşamış bireylerin deneyimlerinin ve anılarının içeriğine, anılara ait görüntülerin ayrıntılarına maruz kalabilirler. Bunlara ek olarak, ruh sağlığı çalışanları bir insanın diğer insana kasıtlı olarak zarar vermesine şahit olabilirler. Ruh sağlığı çalışanlarının travmatik anılara maruz kalması ve bu anılara sahip kişilerle empati, bağlılık geliştirmelerinin bir sonucu olarak bu hizmeti veren kişilerde ikincil travma görülebilir (Akçabozan-Kayabol ve Ünlü-Kaynakçı, 2022). Bu durum Figley (1995) tarafından “bakımın maliyeti” olarak adlandırılmaktadır. Bir başka ifadeyle, ikincil travma yardım verme sürecinde bu olayları duymaktan, öğrenmekten ve bu olaylara süregelen bir şekilde maruz kalmaktan ötürü gelişebilmektedir (Collins & Long, 2003). Özellikle danışan ile duygusal sınırın korunmadığı durumlarda ikincil travma daha fazla görülmektedir (Figley, 2002a).

Ruh sağlığı çalışanlarında ikincil travmatik stresin ortaya çıkmasında birtakım risk faktörlerinin etkisi bulunmaktadır. Bu risk faktörleri bireysel ve çevresel risk faktörleri olarak iki ana kategori altında değerlendirilmektedir. Bireysel risk faktörlerine bakıldığında, kadın olmak (Baum, 2016, Sprang vd., 2007), genç olmak (Ghahramanlou & Brodbeck, 2000), ruh sağlığı çalışanlarının kendilerinin yaşadıkları geçmiş travmatik deneyimler (Baird & Kracen, 2006; Jenkins & Baird, 2002; Moore, 2004) göze çarpmaktadır. Ayrıca çalışmalar, yetersiz eğitsel donanımın daha fazla ikincil travmaya yol açtığını göstermektedir (Deville vd., 2009; Neuman & Gamble, 1995). Çevresel risk faktörleri için travmatize olmuş danışan görme sayısı ve danışanın travmasının ne tür bir travma olduğu (insan kaynaklı veya doğa kaynaklı) (Cieslak vd., 2013; Dunkley & Whelan, 2006; Sprang vd., 2007), iş yükü ve sosyal destek azlığı (Killian, 2008; Lasavia vd., 2009), düzenli süpervizyon desteğinin azlığı (Killian, 2008; Laschinger vd., 2009), uzun süreli çalışma saatleri (Killian, 2008) örnek gösterilebilir. Ruh sağlığı çalışanlarında ikincil travmanın açığa çıkmasında birtakım risk faktörlerinin etkisi olduğu kadar ikincil travmaya yönelik koruyucu faktörler de bulunmaktadır. İş desteği, sosyal destek, tatmin duygusu, öz-bakım stratejilerini kullanmak koruyucu faktörler arasında değerlendirilmektedir (Boscarino vd., 2004; Craig & Sprang, 2010; Hatipoğlu, 2017). Ayrıca ruh sağlığı çalışanlarının tükenmişliklerini önlemek ve iyilik hâllerini arttırmak için psikolojik sağlamlık önemli koruyucu faktörler arasında değerlendirilmektedir (Grant & Kinman, 2014). Çalışmalarda, psikolojik sağlamlığın ikincil travma ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Austin vd., 2018; Cebbar, 2021; Erdener, 2019; Faraji ve Gençay, 2022; Hegney vd., 2015; Jeong & Shin, 2023; Oginska-Bulik & Michalska, 2021; Şahin, 2020; Yalçın ve Bayrı-Bingöl, 2023; Zanatta vd., 2020). Psikolojik sağlamlıkla birlikte birey geçmişte yaşadığı ve gelecekte yaşayacağı güçlüklerle daha iyi baş edebilir hâle gelebilir (Fox vd., 2014). Bu sebeple ruh sağlığı çalışanlarının psikolojik sağlamlıklarını artırmaları önemli önleyici ve koruyucu bir faktör olarak değerlendirilebilir (Karairmak, 2006).

Psikolojik sağlamlık; bireyin boşanma, istismar, terör, doğal afet, yoksulluk, taşınma gibi zorlayıcı/travmatik yaşam olaylarından sonra koruyucu ve risk faktörlerinin etkileşimi ile yaşamındaki bu dinamik sürece uyum gösterebilmesidir. Psikolojik sağlamlığı tam olarak tanımlayabilmek için iki süreç gereklidir. Bunlardan ilki kişinin herhangi bir olumsuz duruma maruz kalması, diğeri ise bu olumsuzlukların bireyin yaşamını sekteye uğratmasına rağmen kişinin bu sürece uyum

gösterebilmesidir (Luthar vd., 2000). Travma sonrasında birey kendisini güçsüz ve çaresiz hissedebilir. Çünkü bireyin günlük rutini sekteye uğramış, kendisine, çevresine ve dünyaya ilişkin algısı değişmiştir. Travmaya maruz kalan bireylerin stresle başa çıkabilmesinde, günlük hayata ve değişen algısına uyum sağlayabilmesinde psikolojik sağlamlığın önemli yeri bulunmaktadır (Zara, 2011). Psikolojik sağlamlık, kişinin kontrol duygusunu kazanmasında ve çaresizlik hissinin azalmasında önemli bir role sahiptir. Ayrıca kişinin düşünmesini daha esnek kılarak yıkılan anlam kalıplarının onarılmasında önemlidir. Psikolojik sağlamlık, travma sonrasında uyum sürecini hızlandırarak kişileri kurban konumundan çıkarıp hayatta kalan konumuna ilerlemeleri konusunda destekler. Psikolojik olarak daha sağlam olan ruh sağlığı çalışanları ise travmatik yaşantıların yarattığı etkilerle, belirsizlik ve engellerle baş etmede, bu yaşantıları anlamlandırmada, travmaya müdahalede daha esnek olabilirler (Luthans vd., 2007). Ayrıca psikolojik sağlamlıkları daha yüksek olan ruh sağlığı çalışanları var olan problemleri aşmada daha kararlı, duygularını tolere etmede ve düzenlemede daha etkin ve dolayısıyla problemlerle baş etmede daha özgüvenli olabilirler (Doğan, 2015). Travma ve ikincil travma sonrasında görülen duyguların düzenlenememesi ve stresle başa çıkma becerilerinin aksamaması, psikolojik sağlamlık yoluyla tolere edilebilir hâle gelebilir (Kararımak ve Bugay, 2020). Bu durum, psikolojik sağlamlığın koruyucu niteliğinin bir yansımasını sunmaktadır.

Ruh sağlığı çalışanlarının ikincil travmanın doğası ve ikincil travmaya yönelik koruyucu faktörler konusunda bilgi sahibi olması, baş etme mekanizmalarını bilmeleri ve öz bakımlarını etik ve insani bir sorumluluk olarak yerine getirmeleri risk faktörlerini aza indirebilecektir. Psikolojik sağlamlığın ikincil travmaya karşı önleyici ve koruyucu bir faktör olarak işlev görebileceği söylenebilir. Bu sebeple ruh sağlığı çalışanlarının psikolojik sağlamlıklarını ve buna yönelik bilgi ve becerilerini artırmaları oldukça önemlidir. Ayrıca travmaya ilişkin grup müdahalelerini içeren çeşitli çalışmaların psikolojik sağlamlığı artırdığı elde edilen bulgular arasındadır (Amin vd., 2020; Arnetz vd., 2009; Balcı, 2018; Cerezo vd., 2014; Dorado vd., 2016; Kahn vd., 2016; Loprinzi vd., 2011; Sadeghi vd., 2018; Wolmer vd., 2011). Bakıcıların iyilik hâlini artırmaya ve ikincil travmatik stres, eşduyum yorgunluğu ve tükenmişliklerini azaltmayı amaçlayan bir araştırmada (Koller vd., 2022) çevrimiçi grup müdahale programı yürütülmüştür. Program sonrasında, bakıcıların iyilik hâllerinin arttığı ve ikincil travmatik stres düzeylerinin azaldığı bulunmuştur. Ayrıca ikincil travmatik stresi, eşduyum yorgunluğunu ve tükenmişliği azaltmak, psikolojik sağlamlığı arttırmak amacıyla yapılan yüz yüze grup müdahaleleri araştırmalarında çalışma gruplarında ikincil travmatik stresin, eşduyum yorgunluğunun ve tükenmişliğin azaldığına ve psikolojik sağlamlığın arttığına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır (Berger & Gelkopf, 2010; Kerig, 2019; Sawyer vd., 2023; Shew, 2010). Bu araştırmalardan yola çıkılarak travma sonrası psikolojik olarak sağlam olmayan bireylerin daha fazla risk altında olduğu, psikolojik sağlamlığın insandaki doğal bir kapasite (Bonnano, 2004) olduğu ve bu sebeple öğrenilebileceği söylenebilir. Ayrıca travma ya da ikincil travma sonrası psikolojik sağlamlığı artırıcı ya da destekleyici bireysel veya grup müdahalelerinin TSSB'nin önlenmesinde ve bireylerin güçlenmesinde önemli olduğu ifade edilebilir.

Türkiye'de 6 Şubat 2023 Pazartesi sabahı saat 4.17'de merkez üssü Kahramanmaraş'ın Pazarcık ilçesi olan 7,8 büyüklüğünde bir deprem gerçekleşmiştir. Bu depremden dokuz saat sonra merkez üssü Kahramanmaraş'ın Ekinözü ilçesi olan 7,5 büyüklüğünde bir deprem daha olmuştur. Türkiye'nin 11 ili ve Suriye bu depremlerden oldukça etkilenmiş ve büyük hasar almıştır. Bu depremler Türkiye nüfusunun %16'sını oluşturan 16 milyon kişiyi etkilemiştir. Ayrıca bu depremler sonrası Türkiye'de 35 bin 355 bina yıkılmıştır. Türkiye'de resmî rakamlara göre 50 bin 96 kişi, Suriye'de ise en az 8 bin 476 kişi yaşamını yitirmiş ve toplam 122 binden fazla kişi yaralanmıştır (Wikipedia, 2023). İlk depremden itibaren sahaya çeşitli arama-kurtarma ekipleri, sağlık çalışanları, ruh sağlığı çalışanları ve diğer çalışmacılar intikal etmiştir. Ruh sağlığı çalışanları sahada psikolojik ilk yardım ve psiko-sosyal destek

hizmetleri sunarken zor şartlar altında hizmet vermeye çalışmışlardır. Daha önce yaşanan afet durumlarındaki koordinasyon düzensizliği ve bilgi eksikliğinin yol açtığı belirsizlik, çalışılan afetzedelerin travmatik deneyimlerinin ağırlığı şartları daha da zorlaştırmıştır (Ramazan ve Arslan-Tomas, 2020). Daha önce alan yazında yer alan bu bilgilerden yola çıkılarak 6 Şubat 2023 depremlerinde de benzer bir durumun söz konusu olduğu söylenebilir. Bu durum, bu bireylerde ikincil travmatik strese ve psikolojik sağlamlıkta hasara neden olmuş olabilir (Doğan, 2020; Ramazan ve Arslan-Tomas, 2020). Bu sebeple bu çalışmanın amacı, afet bölgesinde psikolojik ilk yardım ve psikososyal destek veren ruh sağlığı çalışanlarına uygulanan psikoeğitim programının bu bireylerin psikolojik sağlamlıklarına ve ikincil travmatik stres düzeylerine olan etkisini araştırmaktır. Yapılan psikoeğitim programının amacı, bu bireylerin ikincil travmatik stres düzeylerini azaltmak ve psikolojik sağlamlıklarını arttırmaktır.

İkincil travma ve psikolojik sağlamlığa ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, müdahale çalışmalarından ziyade daha çok ilişkisel tarama veya sistematik derleme türünde çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Türkiye alan yazınında, ruh sağlığı çalışanlarına yönelik doğrudan ikincil travmaya ilişkin grup müdahalesine dair çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple Türkiye’de ikincil travmaya ve psikolojik sağlamlığa müdahaleye ilişkin çalışmaların yaygınlaşmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu çalışma ile birlikte ruh sağlığı çalışanlarının ikincil travmatik stres yaşama risklerine yönelik önleyici ve koruyucu müdahale çalışmalarının artacağı düşünülmektedir. Çünkü travma sonrasında psikolojik sağlamlığı artırıcı ya da destekleyici müdahaleler bireyi güçlendiren bir yol olarak görülmektedir. Psikolojik sağlamlığın alt bileşenleri içerisinde olumsuz duyguları tolere etme, aktif başa çıkma, stres karşısında sakin kalabilme, gerçekliğin farkında olma, yeniden çerçeveleme ve amaç oluşturma yer almaktadır (Kararmak ve Bugay, 2020). Ayrıca ikincil travmatik strese karşı koruyucu faktörlerin psikolojik sağlamlığın alt bileşenleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu faktörler, sosyal destek mekanizmalarının varlığı, öz bakımın yerine getirilmesi ve konsültasyon desteği olarak ifade edilebilir (Salston & Figley, 2003). Araştırmada, tasarlanan psikoeğitim programında psikolojik sağlamlığın alt bileşenleri ve ikincil travmatik strese ilişkin koruyucu faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca çeşitli araştırmaların etkililik sonuçlarından yararlanılarak psikoeğitim programının kuramsal çerçevesi düzenlenmiştir. Önceki araştırmalarda BDT’nin (Crespo & Arinero, 2010; Crespo vd., 2021; Erden-Çınar ve Eminoğlu, 2020; Tokgünaydın ve Tekinsav-Sütcü, 2016), duygu odaklı terapinin (Ford & Russo, 2018; Paivio & Nieuwenhuis, 2001) ve sanat odaklı dışavurum çalışmalarının (Eaton vd., 2007; Schouten vd., 2015) travmaların iyileştirilmesinde etkili olduğu ifade edilmiştir. İkincil travmanın sonuçlarından biri olan tükenmişliği önlemeye yönelik Sawyer vd. (2023) tarafından bir çalışmada öz-şefkati, içgörüyü, psikolojik sağlamlığı, güçlendirmeyi artırma amaçlı psikoeğitim programı kullanılmıştır. Bu programda BDT, Farkındalık (Mindfulness) ve Kabul ve Kararlılık Terapisi gibi kuramsal yönelimlerden faydalanılmıştır ve araştırma sonucunda psikolojik sağlamlığın, öz-şefkatin, içgörünün ve güçlenmenin arttığı görülmüştür (Sawyer vd., 2023). Bu araştırma bulgularından yola çıkılarak bilişsel davranışçı terapi (BDT), duygu odaklı terapi, sanat odaklı dışavurumcu terapi tekniklerinden ve stresle baş etme yöntemlerinden yararlanılarak bir psikoeğitim programı tasarlanmıştır. Bu amaçla, bu psikoeğitim programında bilişsel yeniden yapılandırma amaçlı çeşitli BDT müdahaleleri (Türkçapar, 2012), duyguları tanıma ve ayırt etme, duyguları isimlendirme ve duyguları düzenlemeye dönük çeşitli eğitimler (Berking & Whitley, 2018), formlar, grup etkinlikleri, resim, müzik ve çeşitli nesnelerin kullanıldığı sanat odaklı dışavurum çalışmaları (American Art Therapy Association [AATA], 2019), gevşeme, nefes ve imgeleme (Almen vd., 2020; Davis vd., 2008; Laborde vd., 2017) tekniklerinden yararlanılmıştır.

Çalışmanın yukarıda ifade edilen temel amacı çerçevesinde aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H₁: Afette yardım veren ruh sağlığı çalışanlarına yönelik hazırlanan psikoeğitim programı, ruh sağlığı çalışanlarının ikincil travmatik stres düzeyini azaltmaktadır.

H₂: Afette yardım veren ruh sağlığı çalışanlarına yönelik hazırlanan psikoeğitim programı, ruh sağlığı çalışanlarının psikolojik sağlık düzeyini arttırmaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından tek grup ön test-son test deneysel deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu desende yapılan deneysel işlemin etkisi tek grup üzerinden değerlendirilir. Tek grup ön test-son test deneysel desende bir gruba önce ön test ölçümü yapılır, sonra işlem gerçekleştirilir ve en sonunda ise son test uygulanır (Creswell, 2017). Bu desende ön test ve son test aynı katılımcılara aynı ölçme araçları kullanılarak uygulanır. Ayrıca bu desende seçkisizlik ve eşleştirme mevcut değildir (Büyüköztürk vd., 2021). Tek grup ön test-son test desen en zayıf desenlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu desen yeni bir müdahale ya da bir müdahalenin pilot çalışması için uygun bir desen olarak da görülmektedir. Araştırmanın kanıta dayalı olması amacıyla deneysel desen oluşturulmuştur. Fakat kontrol grubu oluşturmanın depremzedelere yardım veren ruh sağlığı çalışanlarında hizmet alımını etkilemesinden kaynaklı, diğer bir deyişle etik ilkeler gereği, araştırma amacının bireylerin iyi oluşundan daha fazla önceliklendirilemeyeceğinden dolayı kontrol grubu oluşturulmamış ve zayıf deneysel desen kullanılmıştır (Creswell, 2019). Araştırma modeli Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Modeli

<i>Grup</i>	<i>Ön Test</i>	<i>İşlem</i>	<i>Son Test</i>
Çalışma Grubu	İkincil Travmatik Stres Ölçeği Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği	Psikoeğitim	İkincil Travmatik Stres Ölçeği Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu afet bölgesinde psikososyal destek sağlamış ruh sağlığı çalışanlarından psikolojik danışmanlar ve psikologlar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 2023 yılı mart ayında oluşturulmuş ve araştırma verileri 2023 yılı mart ve mayıs aylarında toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında birtakım dâhil edilme ve dışlama kriterleri bulunmaktadır. Ruh sağlığı çalışanı olmak, afet sonrası afet bölgesinde sahada psiko-sosyal destek hizmeti sunmuş olmak, İkincil Travmatik Stres Ölçeği ön test puanından daha yüksek puan almış olmak katılımcıların dâhil edilme kriterleri içerisinde yer almaktadır. Katılımcıların seçiminde yer alan dışlama kriterleri ise birincil veya ikincil afetzede olmaktır. Bir başka ifadeyle, afeti yaşamış veya afette herhangi bir yakınını kaybetmiş olmaktır. Ayrıca son altı aydır herhangi bir ilaç ve terapi desteği almış olmak da dışlama kriterleri içerisinde yer almaktadır. Bu dâhil edilme ve dışlama kriterleri göz önünde bulundurularak katılımcılar seçilmiştir. Bu kapsamda, çalışmaya başvuran 43 ruh sağlığı çalışanından dokuzu psikolog, 11’i sosyal hizmet uzmanı ve 23’ü psikolojik danışmandır. Ancak beş psikolog, 11 sosyal hizmet uzmanı, altı psikolojik danışman yukarıda ifade edilen dışlama kriterlerinden birincil afetzede olması sebebiyle ön görüşmeye dâhil edilememişlerdir. Ayrıca çalışmaya başvuran katılımcılardan bir psikolog ve beş psikolojik danışman dâhil edilme kriterlerinden olan afet sonrası sahada psiko-sosyal destek hizmeti sunmadıkları için ön görüşmeye alınamamışlardır.

Araştırma öncesinde gönüllü katılımcılara ilişkin bilgiler demografik bilgi formu vasıtasıyla elde edilmiştir. Katılımcılardan İkincil Travmatik Stres Ölçeği (Kahil, 2016) puanlarından yüksek olanları

çalışmaya alınmıştır. Başlangıçtaki katılımcı sayısı 12'dir. Araştırma sürecinde ilk oturum sonrası bir üye gruptan ayrılmış ve grup süreci 11 kişi ile devam etmiştir. Katılımcıların yedisi kadın (%63,6) ve dördü erkektir (%36,3). Katılımcıların yaşı 24 ile 42 arasında değişmektedir (M=29,82; SD=5,93). Katılımcıların ikisi psikolog (%18,1), dokuzu psikolojik danışmandır (%81,8). Katılımcıların görev yaptıkları yıl sayısı bir ile 17 arasında değişmektedir (M=6,50; SD= 5,87). Katılımcıların üçü çeşitli özel kurumlarda (%27,2), sekizi ise Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı çeşitli okullarda (%72,7) görev yapmaktadır. Katılımcıların hiçbiri depremi yaşamamış ve depremde herhangi bir yakınına kaybetmemiştir. Afet bölgesine katılımcıların her biri afetin ilk haftasında gitmiştir. Ayrıca katılımcılar afet bölgesinde yedi ile 12 gün arasında hizmet vermişlerdir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Bilgileri

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Seçenekler</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde(%)</i>
Cinsiyet	Kadın	7	63,6
	Erkek	4	36,3
Yaş	20-25	2	18,1
	25-30	6	54,5
	30-35	1	9
	40-45	2	18,1
Meslek	Psikolojik Danışman	9	81,8
	Psikolog	2	18,1
Deneyim	1-10	8	72,7
	10-20	3	27,2
Öğrenim Durumu	Lisans	11	100
	Lisansüstü	0	0
Medeni Durum	Evli	2	18,1
	Bekar	9	81,8
Çalışılan Yer	Devlet Kurumları	8	72,7
	Özel Kurumlar	3	27,2

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların ikincil travmatik stres düzeylerini belirlemek amacıyla İkincil Travmatik Stres Ölçeği, psikolojik sağlamlıklarını tespit etmek için Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, demografik bilgileri elde etmek için ise Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

2.2.1. Demografik Bilgi Formu

Katılımcılara ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuş formdur. Bu formda katılımcıların yaş, cinsiyet, meslek, öğrenim durumu, çalışılan kurum/yer, meslekteki görev yılı, medeni durumu, afeti yaşama ve afette bir yakınına kaybetme durumu hakkında bilgileri yer almaktadır.

2.2.2. İkincil Travmatik Stres Ölçeği

Profesyonellerin ikincil travmatik stres düzeylerini belirlemek amacıyla Bride vd. (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlaması Kahil (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek travma alanında çalışan profesyonellerin ikincil travmatik stres düzeylerini son yedi gün içerisinde olan belirtiler üzerinden değerlendirmektedir. Bride vd. (2004)

tarafından geliştirilen ölçeğin istemsiz etkilenmeler, kaçınma ve uyarılmışlık olmaz üzere üç boyutu bulunmaktadır. Ancak ölçeğin Türkçeye uyarlamasında yapılan faktör analizlerinden elde edilen değerler ve yapısal eşitlik modellemelerinden elde edilen uyum iyiliği değerleri sonucunda ölçeğin tek boyutlu olarak kabul edilebileceği ifade edilmiştir. Ayrıca ölçekteki herhangi bir maddenin çıkarılması durumunda ölçeğin iç tutarlık katsayısının yükselmediği görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Ölçek toplamından alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 85'tir. Yüksek puan yüksek etkilenme düzeyine işaret etmektedir (Kahil, 2016).

2.2.3. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Smith vd. (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Doğan (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde ve altı maddeden oluşmaktadır. Ölçekte iki, dört ve altıncı maddeler tersten kodlanmaktadır. Ölçekteki ters kodlanan maddeler çevrildikten sonra elde edilen puanlardan yüksek puan yüksek psikolojik sağlamlığa işaret etmektedir. Ölçekte açımlayıcı faktör analizi sonucu toplam varyansın %54,66'sını açıklayan tek faktörlü yapı elde edilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucu doğrulanmıştır. KPSÖ'ye ilişkin iç tutarlık katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur (Doğan, 2015).

2.3. Veri Toplama Süreci

2.3.1. İşlem

Hazırlanan psikoeğitim programı Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Bölümü İleri Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları adlı doktora dersi kapsamında aynı zamanda makalenin ikinci yazarı olan ders sorumlusunun süpervizörlüğünde yürütülmüştür. Bu araştırmada, 12.04.2023 tarihli ve "03" nolu etik kurul izni alındıktan sonra çalışma grubunun oluşturulması için afiş hazırlanmıştır. Bu afiş, çeşitli sosyal ağlarda (facebook, instagram, twitter, whatsapp ve mail grubu) paylaşılmıştır. Toplamda 43 kişi çalışmaya katılmak için başvurmuştur. Ancak katılımcıların 22'si çalışma grubunun oluşturulmasında mevcut olan dışlama kriterlerine uydukları için, altısı ise dâhil edilme kriterlerine uymadıkları için çalışma grubuna alınamamıştır. Araştırmaya dâhil edilemeyen katılımcıların dışında kalan 15 katılımcı ile grup bilgi formu, demografik bilgi formu ve ölçekler paylaşılmıştır. Ölçeklerin sonuçlarına göre gönüllü olan her bir katılımcı (15 kişi) ile bireysel olarak ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşmede katılımcıların grubu nereden duydukları, gruba katılmaya nasıl karar verdikleri, gruptan beklentileri ve gruba yönelik amaçları, daha önce grupla psikolojik danışma veya psikoeğitim grubuna katılıp katılmadıkları, son altı aydır herhangi bir terapi ve ilaç desteği alıp almadıkları konusunda bilgiler alınmıştır. Ayrıca katılımcılara grubun amacı, türü, süresi, günü, saati ve grup kuralları hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılarla ön görüşmeler sonrasında gruba alınacak üyeler belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna alınacak olası 15 katılımcıdan ikisi gün ve saat uyuşmazlığı, biri teknik donanımın eksikliği sebebiyle gruba dâhil olamamışlardır. Araştırmanın nihai çalışma grubunda yer alacak olan 12 katılımcının her biri ile bireysel olarak görüşülerek üyelerden bilgilendirilmiş onam hakkında sözlü ve yazılı olarak onay alınmıştır. Grup sürecinde ilk oturum sonrası bir üye grubun kendi istek, ihtiyaç ve beklentilerine uymadığı gerekçesiyle ayrılmış ve grup süreci 11 kişi ile devam etmiştir. Psikoeğitim programı çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Programın çevrimiçi yürütülmesinde ana sebepler içerisinde, grubun deprem afetinden hemen sonra kurulması, katılımcıların Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde yaşamaları, afet sonrası sahada destek vermeye devam eden grup üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanmasının temel olması yer almaktadır. Grup oturumları her

hafta çarşamba günü saat 20.30-22.00 (90 dakika) arasında Google Meet uygulaması üzerinden sekiz hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Planlanan gün ve saatte yalnızca bir oturum bayram sebebi ile yapılmamıştır. Bu kararın alınmasında ön görüşme sırasında grup üyelerinin çoğunluğunun talebi etkili olmuştur. Oturumun yapılmayacağı bilgisi ilk oturumda grup üyeleri ile paylaşılmıştır. Yapılamayan oturum bir sonraki hafta gerçekleştirilmiştir. Ayrıca grup oturumları çevrimiçi yürütüldüğü için kamera ve mikrofonların herkes için açık olması, gizlilik ile ilgili hususlar hem ön görüşmede hem de grubun yapılandırılmasında tekrar edilmiştir. Katılımcılara bu hususlar grup süreci boyunca ara ara hatırlatılmıştır. Sanat odaklı uygulamalarda katılımcılar bir önceki hafta yanında bulundurmaları gereken materyaller (kağıt, kalem, boya kalemleri, nesne vb.) hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcıların materyallerle ilgili olarak hazırlıklı gelmeleri grup sürecinin aksamamasını sağlamıştır.

2.3.2. Psikoeğitim Süreci

Bu psikoeğitim grubunun amacı deprem sonrası sahada yardım veren ruh sağlığı çalışanlarının psikolojik sağlamlığını arttırmak ve ikincil travmatik stres düzeylerini azaltmaktır. Psikoeğitim programındaki uygulamalar ve ele alınan konular ikincil travma ve psikolojik sağlamlığa ilişkin önleyici ve koruyucu faktörler, psikolojik sağlamlığın alt bileşenleri, travma çalışmalarında kullanılan kuramsal yönelimlere ilişkin etkililik araştırmaları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. İkincil travmada bilgi edinmek, öz bakım konusunda bilgi ve beceri sahibi olmak, bilişsel yeniden yapılandırma becerilerini kazanmak (BDT) koruyucu faktörler içerisinde değerlendirilmektedir (Boscarino vd., 2004; Craig & Sprang, 2010). Ayrıca duygu farkındalığı ve duygu düzenleme becerilerini kazanmanın (Duygu Odaklı Terapi), güçlü yanlar ve kaynaklarının farkında olmanın, sosyal destek mekanizmalarını işe koşmanın (Sanat Odaklı Dışavurum Çalışmaları) hem psikolojik sağlamlığı artırıcı (Kararımak ve Bugay, 2020) hem de ikincil travmatik stresi önleyici bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca koruyucu faktörlerin her biri psikolojik sağlamlığın alt bileşenleri içerisinde yer almaktadır (Kararımak ve Bugay, 2020). Bu kapsamı içeren bilgilendirme, uygulama ve etkinlikler ile sekiz oturumluk bir psikoeğitim programı hazırlanmıştır. Yapılan psikoeğitim programı süreci Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Afette Yardım Veren Ruh Sağlığı Çalışanlarına Yönelik Psikoeğitim Programı Süreci

Haftalar	Oturumun Teması	Oturumun İçeriği
1	Tanışma	<ul style="list-style-type: none"> Grup liderinin kendini tanıtması Grubun amacı ve grup süreci hakkında bilgi verme Grup üyelerinin birbirlerini tanınması Grup üyelerinin kuralları tartışması Grup üyelerinin davranışsal amaçlarının belirlenmesi Oturumun özetlenerek sonlandırılması
2	Travma ve İkincil Travma Konusunda Psikoeğitim/Bilgi Sunumu Paylaşım	<ul style="list-style-type: none"> Bir önceki haftanın özetlenmesi Isınma egzersizi (duygu paylaşımını içeren cümle tamamlama) Travma, ikincil travma ve ilişkili kavramlar, risk faktörleri hakkında bilgi sunumu Üyelerin saha sonrası deneyimlerine, bireysel ve çevresel risk faktörlerine dair paylaşımı Oturumun özetlenerek sonlandırılması
3	Öz Bakım Konusunda Psikoeğitim/Bilgi Sunumu	<ul style="list-style-type: none"> Bir önceki haftanın özetlenmesi Isınma egzersizi (duygu paylaşımını içeren cümle tamamlama)

<i>Haftalar</i>	<i>Oturumun Teması</i>	<i>Oturumun İçeriği</i>
	Paylaşım	<ul style="list-style-type: none"> • Travma sonrası büyüme ve öz bakım konusunda bilgi sunumu • Üyelerin öz bakım pratiklerine ilişkin paylaşımları • Dört element gevşeme egzersizinin yapılması • Üyelerin egzersize ilişkin paylaşımları • Üyelere ev ödevi (rahatlama stratejileri formu ve kendilerine iyi gelen bir aktivite yaparken grupta fotoğraf paylaşımı) verilmesi • Oturumun özetlenerek sonlandırılması
4	Bilişsel Modele Giriş Otomatik Düşünceleri İnceleme ve Alternatif Düşünceler Oluşturma	<ul style="list-style-type: none"> • Bir önceki haftanın özetlenmesi • Isınma egzersizi (duygu ve düşünce paylaşımını içeren cümle tamamlama) • Ödev kontrolü ve ödevle ilişkin paylaşımların alınması • Bilişsel modele (Otomatik düşünce, ara inançlar ve temel inançlar), A-B-C modeline, bilişsel çarpıtmalara ilişkin bilgi sunumu • Otomatik düşünceleri belirleme ve alternatif düşünceler oluşturma formunun tanıtılması ve grup üyelerinin formu doldurmaları • Forma ilişkin paylaşımlar • Formun ev ödevi olarak verilmesi • Oturumun özetlenerek sonlandırılması
5	Duygu farkındalığı: Duyguların Tanıtılması, Adlandırılması, İfade Edilmesi ve Düzenlenmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Bir önceki haftanın özetlenmesi • Isınma egzersizi (duygu paylaşımını içeren cümle tamamlama) • Ödev kontrolü ve ödevle ilişkin paylaşımların alınması • Duyguların isimlendirilmesi ile ilgili duygu çarkının ele alınması • Temel duygular ve işlevlerine yönelik bilgi sunumu • Duyguları düzenleyebilme için beş basamaklı kabul ve tolerans planının, duygu günlüğü formunun tanıtılması ve bu formların ev ödevi olarak verilmesi • “Dünyadan Kaybolmasını İstemediğiniz Duygu” (Altınay, 2016) etkinliğinin duygu ile bir nesnenin eşleştirilerek dışavurumcu bir şekilde yapılması • “Güvenli Yer” gevşeme egzersizinin yapılması • Grup üyelerinin etkinliğe ilişkin paylaşımları • Oturumun özetlenerek sonlandırılması
6	Kaynaklar ve Güçlü Yönler	<ul style="list-style-type: none"> • Bir önceki haftanın özetlenmesi • Isınma egzersizi (imgeleme çalışması) • Ödev kontrolü ve ödevle ilişkin paylaşımların alınması • İmgeleme egzersizi yoluyla grup üyelerinin içsel ve dışsal kaynaklarına yönelik farkındalık geliştirmeleri • Grup üyelerinin içsel ve dışsal kaynaklarını resim çizme yöntemiyle dışavurumcu bir şekilde ifade etmeleri • Grup üyelerinin etkinliğe ilişkin paylaşımları • Oturumun özetlenerek sonlandırılması
7	Onarıcı Yas ve Dengelenme	<ul style="list-style-type: none"> • Bir önceki haftanın özetlenmesi • Isınma egzersizi (imgeleme çalışması)

<i>Haftalar</i>	<i>Oturumun Teması</i>	<i>Oturumun İçeriği</i>
		<ul style="list-style-type: none"> • Yas ile ilgili bilgi sunumu • Şiir ve müzik yoluyla yasa alan açılması • Grup üyelerinin ülke için dileklerini bir nesne temsili üzerinden dile getirmeleri • Grup üyelerinin bu nesnelere fotoğraflarının çekilmesi ve bu fotoğrafın adı konularak grupta paylaşılması • İmgeleme egzersizi yoluyla umudun aşılması • Oturumun özetlenerek sonlandırılması
8	Sonlandırma	<ul style="list-style-type: none"> • Bir önceki haftanın özetlenmesi • Isınma egzersizi (masal okuma ve masala ilişkin duygu ve düşüncelerin paylaşımı) • Grup üyelerinin amaçlarına ne kadar ulaştıklarını, gruptan neler aldıklarını ve gruba neler verdiklerini, grup yöneticisini değerlendirmeleri • Bitmemiş işlerin ele alınması • Her bir grup üyesinin diğer grup üyelerine "Senden ... aldım. Hoşça kal" diyerek vedalaşması • Grup sürecinin sonlandırılması

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak katılımcıların veri toplama araçlarından aldıkları puanların normalliği test edilmiştir. Normallik varsayımını test etmek için örneklem büyüklükleri, Shapiro-Wilk sonuçları ve Basıklık-Çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Test öncesi ve test sonrası verilerin örneklem büyüklükleri, Shapiro-Wilk ve Basıklık-Çarpıklık sonuçlarına göre katılımcıların İkincil Travmatik Stres Ölçeği ve Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nden aldıkları puanların normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Bu sebeple parametrik olmayan istatistiklerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS yazılımı kullanılmıştır. Bu çalışmada ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu teknik, az denekli gruplar içi çalışmalarda ve aynı denekler üzerinde iki farklı zamanda yapılan ölçümlerden elde edilen puanlar söz konusu olduğunda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi olarak 0,05 alınmıştır.

2.5. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bu çalışmanın Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu tarafından 12.04.2023 tarihli ve 18 sayılı toplantısında alınan "03" nolu kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Ayrıca etik kurul iznini alınmadan önce ölçekleri geliştiren ve uyarlayan kişilerden ölçek kullanımına dair izinler alınmıştır. Çalışmada işlem sürecine başlamadan önce katılımcılara çalışmanın etik ilkeleri, gönüllülük, gizlilik ve çalışmadan çekilme haklarına ilişkin olarak bilgilendirilmiş onam sunulmuştur. Tüm katılımcılar gerekli ve yeterli bilgilendirme yapıldıktan sonra çalışma sürecine gönüllü olarak dâhil olmuşlardır.

3. Bulgular

Bu bölümde katılımcıların İkincil Travmatik Stres Ölçeği ve Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nden aldıkları puanların analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların ön test ve son teste ait puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Ön Test ve Son Testin Sonuçlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	n	\bar{X}	SD
İTSÖ			
Ön Test	11	2,61	0,46
Son Test	11	1,83	0,62
KPSÖ			
Ön Test	11	3,00	0,61
Son Test	11	3,69	0,68

Not. İTSÖ: İkincil Travmatik Stres Ölçeği, KPSÖ: Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların veri toplama araçlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasında fark olduğu görülmektedir. Katılımcıların veri toplama araçlarından aldıkları ön test ve son test puanlarının birbirinden anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nden yararlanılmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların İTSÖ ve KPSÖ Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Ortalamalarının Toplamı	z	p	r
İTSÖ						
Negatif Sıra	9	6,78	61,00	-2,492	0,013*	0,75
Pozitif Sıra	2	2,50	5,00			
Eşit	0					
KPSÖ						
Negatif Sıra	1	1,00	1,00	-2,386	0,017*	0,71
Pozitif Sıra	7	5,00	35,00			
Eşit	3					

$p < ,05$ * Not. İTSÖ: İkincil Travmatik Stres Ölçeği, KPSÖ: Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların İkincil Travmatik Stres Ölçeği negatif sıra puan ortalamasının 6,78 iken pozitif sıra puan ortalamasının ise 2,50 olduğu görülmektedir. İkincil Travmatik Stres Ölçeği ön-son test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır ($z = -2,492$, $p < ,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,75$ olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu (Cohen, 1992) ve toplam varyansın %56'sının psikoeğitim programı tarafından açıklandığını göstermektedir. Sıra ortalamalarının toplamı farkın ön test lehine olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle psikoeğitim grubu sonrasında katılımcıların ikincil travmatik stres puanlarında yüksek düzeyde bir düşüş görülmektedir. Ayrıca katılımcıların Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği negatif sıra puan ortalaması 1,00 iken pozitif sıra puan ortalamasının 35,00'tir. Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği ön-son test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır ($z = -2,386$, $p < ,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğünün $r = 0,71$ olduğu, farkın büyük bir etkiye sahip olduğu (Cohen, 1992) ve toplam varyansın %50'sinin psikoeğitim programı tarafından açıklandığını göstermektedir. Sıra ortalamalarının toplamı

farkın son test lehine olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle psikoeğitim grubu sonrasında katılımcıların psikolojik sağlık puanlarında yüksek düzeyde bir artış görülmektedir. Özetle bu bulgular, sahada yardım veren ruh sağlığı çalışanlarına yönelik yapılan psikoeğitimin katılımcıların ikincil travmatik streslerini azaltmada ve psikolojik sağlıklarını arttırmada anlamlı ve yüksek düzeyde etkili olduğunu ve araştırmanın her iki hipotezinin de doğrulandığını göstermektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, psikoeğitim programının deprem afeti sonrası sahada yardım veren ruh sağlığı çalışanlarının ikincil travmatik stres düzeylerine ve psikolojik sağlıklarına olan etkisini araştırmaktır. Araştırma sonucunda, yapılan grup psikoeğitiminin ruh sağlığı çalışanlarının ikincil travmatik stres düzeylerini azalttığı ve psikolojik sağlıklarını artırdığı bulunmuştur. Araştırmanın psikoeğitim programının katılımcıların psikolojik sağlıklarını artırmasına dönük bulgusu, alan yazında daha önce yer alan travmaya yönelik grup çalışmalarının psikolojik sağlığı artırmaya dönük sonuçlarıyla tutarlıdır (Amin vd., 2020; Arnetz vd., 2009; Balcı, 2018; Cerezo vd., 2014; Dorado vd., 2016; Kahn vd., 2016; Loprinzi vd., 2011; Sadeghi vd., 2018; Sawyer vd., 2023; Wolmer vd., 2011). Örneğin, Balcı (2018) tarafından öğretmen adaylarının çocukluk çağı travmaları ile baş etmeleri ve psikolojik sağlıklarını artırmaları amacıyla yapılan çalışmada, uygulanan psikoeğitim programının katılımcıların psikolojik sağlıklarını artırmalarında ve çocukluk çağı travmaları ile baş etmelerinde etkili olduğu bulunmuştur. Hemşirelerde eşduyum yorgunluğunu azaltmak ve psikolojik sağlığı arttırmak amacıyla Sawyer vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada, halihazırda var olan bir psikoeğitim programı kullanılmıştır. Bu program sonrası hemşirelerde psikolojik sağlığın arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Koller vd. (2022) tarafından bakıcıların eşduyum yorgunlukları, tükenmişlikleri ve ikincil travmalarına yönelik yapılan çalışmada, çevrimiçi müdahale grubu yürütülmüştür. Araştırma sonucunda bakıcıların ikincil travmatik streslerinin azaldığı bulunmuştur. Araştırmacılar çevrim içi müdahale programının bakıcıların ruh sağlığını desteklemek ve ikincil travmatik stres düzeylerini azaltmak amacıyla işlevsel olduğunu ifade etmişler ve bu sebeple daha fazla çevrim içi çalışmaların yapılması, etkililiklerinin sınanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Travmatik yaşantıları olan danışanlara/depremi yaşayan bireylere yardım veren ruh sağlığı çalışanlarının ikincil travmatik stres yaşama riskleri yüksektir. Ayrıca bu bireylerde travmatik materyale uzun süreli maruz kalma sonucu eşduyum yorgunluğu görülebilir. Eşduyum yorgunluğunun ortaya çıkmasındaki en önemli etkenlerden biri ruh sağlığı çalışanları ve danışanlar arasındaki sınırın yeterince korunamaması, empatinin ötesine geçilmesidir (Figley, 2002b). Bu sebeple ruh sağlığı çalışanlarının duygusal sınırların gözetilmesini etik bir gereklilik olarak görmesi önemlidir. Çünkü ruh sağlığı çalışanlarının dolaylı yoldan olsa dahi danışanlara yönelik empati duygusuyla birlikte bu olayların hoş olmayan ayrıntılarına uzun süreli ve yoğun bir şekilde maruz kalmaları ikincil travmatik stresi ortaya çıkaran etkenlerden biridir. Bu durum duygusal sınırın korunmasını daha da önemli kılmaktadır. Duygusal sınırın korunmasında ve dolayısıyla eşduyum yorgunluğu, ikincil travmatik strese en önemli önleyici, koruyucu faktörlerden birinin bilgi edinme, öz bakım ve sosyal destek olduğu (Doğan, 2021; Figley, 2002b) göz önünde bulundurulduğunda yapılan psikoeğitim programının önemli olduğu ifade edilebilir.

Daha önce yaşanan afetlerdeki koordinasyon düzensizliği ve kaynakların yetersizliği afete müdahaleyi zorlaştıran unsurlardandır (Ramazan ve Arslan-Tomas, 2020). Bu sebeple deprem afeti sonrası hızla sahaya gidip yardım vermeye çalışan ruh sağlığı çalışanları afetin büyüklüğü ve yardımların bu büyüklük karşısında yetersiz kalması sebebiyle yaşanan afeti daha da zorlaştıran bir durumla karşılaşmış olabilirler. Afet sonrası ortaya çıkan çevresel engellere ilişkin sahadan çevrimiçi olarak

gruba katılan bir katılımcının görüşleri şu şekildedir: “Şu anda Adıyaman’dayım. Bulduğumuz bölge mültecilerin olduğu bir çadır kent. Burada bizden başka sivil toplum örgütü yok. Sosyal desteğin eksikliğini çok derinden hissediyorum. İletişim problemi var. İletişim kuramıyoruz insanlarla. Mesela dil bariyerinin olması da risk faktörü. Şu an riskli bölgedeyim. Sebebi de buradaki vakaların türü, sıklığı, dil bariyeri ve buradaki sosyal desteğin yetersizliği.” Katılımcının ifadesinde görüldüğü üzere çevresel engeller sahada yardım vermeyi güç hâle getirmekte ve ikincil travmatik stres için bir risk faktörü olabilmektedir. Bu sebeple ruh sağlığı çalışanlarının ikincil travmatik stres konusunda bireysel ve çevresel risk faktörlerini tanımaları ve bu faktörlere yönelik önleyici tedbirler almaları önemlidir. Bir başka ifadeyle ikincil travmatik strese yönelik koruyucu faktörlerin işe koşulması ikincil travmatik stresin önlenmesinde veya azaltılmasında önemlidir.

Ruh sağlığı çalışanlarını ikincil travmatik stres yaşamaya karşı koruyan pek çok faktör bulunmaktadır. Bu koruyucu faktörler arasında sosyal destek mekanizmaları ve öz bakım becerilerinin işe koşulması, bilgi düzeyinin artırılması, süpervizyon ve konsültasyon desteği yer almaktadır (Salston & Figley, 2003). Bu araştırmada yapılan grup psikoeğitiminin bir sosyal destek mekanizması olarak işlev gördüğü, katılımcıların içsel ve dışsal kaynaklarına, öz bakım becerilerine yönelik farkındalıklarının artması ile birlikte bu kaynakların ve becerilerin işe koşulduğu, travmaya ilişkin bilgilerin kazanıldığı, katılımcıların ikincil travmatik stres yaşantılarına ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri, yeni anlam yapıları oluşturdukları ve deprem afetinin getirdiği yasla çalışmada güvenli bir alan sağladığı söylenebilir. Bu konuda bir katılımcı görüşü şu şekildedir: “Grubun verdiği bir aradalık duygusu bana destek sağladı. Buradan öğrendiğim bilgileri sahaya aktarma fırsatı buldum. Yeni farkındalıklar edindim. Kendimi toparlanmış ve güçlenmiş hissediyorum. Özellikle zorlu olayları hepimizin yaşadığını görmek ve buna yönelik grubun desteği bana çok iyi geldi.” Katılımcının ifadesinin psikoeğitim programının amaçlarından olan psikolojik sağlamlığın artırılması amacı ile örtüştüğü ifade edilebilir. Çünkü olumsuz duyguları tolere etme, stresle başa çıkabilme, yeniden çerçeveleme, anlam ve amaç oluşturma psikolojik sağlamlığın alt boyutları içerisinde yer almaktadır (Kararımak ve Bugay, 2020). Dolayısıyla psikoeğitim programında psikolojik sağlamlığın bileşenlerinin göz önünde bulundurularak koruyucu faktörlerin açığa çıkarılması ve üzerinde çalışılması ile birlikte katılımcıların psikolojik sağlamlıklarının da güçlendiği söylenebilir. Bu bilgilerle birlikte psikolojik olarak daha sağlam olan ruh sağlığı çalışanlarının ikincil travmatik stres yaşama olasılıklarının azaldığı ifade edilebilir. Alan yazında yer alan çalışmalarda psikolojik sağlamlığın ikincil travmatik stresle negatif yönde ilişkili olduğu elde edilen bulgular arasındadır (Austin vd., 2018; Cebbar, 2021; Erdener, 2019; Faraji ve Gençay, 2022; Hegney vd., 2015; Jeong & Shin, 2023; Oginska-Bulik & Michalska, 2021; Şahin, 2020; Yalçın ve Bayrı-Bingöl, 2023; Zanatta vd., 2020). Bu bulgulardan hareketle psikolojik sağlamlığın ikincil travmatik strese karşı bir kalkan görevi gördüğü ve bu sebeple psikolojik sağlamlığı daha yüksek olan bireylerin ikincil travmatik stres düzeylerinin daha az olabileceği ifade edilebilir. Bu sonuçlar bu araştırmanın bulgularıyla desteklenmektedir.

Ruh sağlığı çalışanlarının ikincil travmatik stres risklerinin daha fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ruh sağlığı çalışanlarına yönelik grupla psikolojik danışma ve psikoeğitimlerin artırılması ve yaygınlaştırılması önemlidir. Ayrıca psikolojik sağlamlığın ikincil travmatik strese karşı önleyici ve koruyucu bir faktör olduğu düşünüldüğünde, ruh sağlığı çalışanlarının psikolojik sağlamlıklarını artırmaya dönük bireysel ve grup müdahaleleri uygulanabilir. Yapılacak olan grup müdahaleleri psikoeğitimi içeren yapılandırılmış bir müdahale olabileceği gibi bu araştırmada katılımcıların önemli gereksinimlerinden olan duygularını paylaşma ve sosyal destek ihtiyacını karşılayan grupla psikolojik danışma olabilir. Ayrıca ikincil travma için koruyucu bir faktör olan süpervizyon desteğinin bireysel veya grupla sunulması, yaygınlaştırılması ruh sağlığı çalışanları için

destekleyici olabilecektir. Ruh sağlığı çalışanlarının ikincil travmatik stres deneyimlerinin ele alındığı nitel bir çalışma gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte ruh sağlığı çalışanlarının yaşadıkları ikincil travma veya eşduyum yorgunluklarına yönelik olarak nitel bir çalışma ile istek ve ihtiyaçları tespit edilip bu ihtiyaçlara yönelik olarak psikoeğitim programları tasarlanabilir. Ayrıca psikoeğitim ya da grupla psikolojik danışma sonrası ruh sağlığı çalışanlarının çalışmaya ilişkin görüşlerinin ele alınması sonraki çalışmacılar için ışık tutucu niteliğe sahip olabilir. Bir başka ifadeyle, bu konuda veya yeni değişkenler de eklenerek nicel veya karma desende çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmada, özellikle sanat odaklı dışa vurum tekniklerinin kullanıldığı oturumlar katılımcılar için işlevsel bir niteliğe sahip olmuştur. Bu konuda bir katılımcının görüşleri örnek olarak gösterilebilir: “Özellikle sanatsal yön çok destekleyiciydi. Kitap okuduk, şiir okuduk, müzik dinledik beraber. Sanatla iç içe olması bence çok daha iyileştiriciydi benim açımdan. Daha fazla dokundu.” Dolayısıyla yapılacak olan bireysel ve grupla psikolojik danışmalarda sanatın iyileştirici gücünden yararlanılabilir.

Son olarak araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle bu çalışmada psikoeğitim programı bir grup üzerinde uygulanmış ve kontrol/bekleme grubu oluşturulmamıştır. Yapılan bazı deneysel çalışmalarda deprem afeti sonrası TSSB gösteren ve bekleme listesinde bulunan gruptaki katılımcılarda semptomlarda deney grubundaki kadar iyileşmeler görülürken (Zang vd., 2014) bazı çalışmalarda ise kontrol grubunda TSSB semptomlarında artış görülmüştür (Gaharaei vd., 2006; Gaharaei vd., 2009). Bu sebeple kontrol/bekleme grubunun oluşturulmamasının nedenleri arasında, deprem afeti sonrası grubun oluşturulması, kontrol/bekleme grubuna dâhil olacak katılımcılara ikincil travmatik stresin azaltılmasına ve psikolojik sağlamlığın artırılmasına yönelik herhangi bir müdahale uygulanmamasının onları yapılan faydalı işlemde muaf tutacağı, daha dezavantajlı konuma düşüreceği ve bu sebeple bu durumun etik olmamasının (Creswell, 2019) yer aldığı söylenebilir. Sonraki çalışmalarda izleme ölçümleri de alınabilir. Çalışmada ele alınan değişkenler, öz bildirim dayalı ölçme araçlarının ölçümleriyle sınırlıdır. Değişkenlerin araştırılacağı gelecekteki çalışmalarda karma desen ya da öz bildirim dayalı ölçme araçlarından elde edilen bilgilerin nitel veri toplama yöntemleriyle desteklediği araştırmalar planlanabilir. Ayrıca araştırma sonuçları, sekiz oturumluk çevrim içi yürütülen bir psikoeğitim ile sınırlıdır. İkincil travmatik stresi ele alan bir çalışmada (Koller vd., 2022) çevrim içi yapılan çalışmaların da işlevsel olabildiği bu sebeple daha fazla sınanması gerektiği belirtildiğinden bu konuda çevrim içi çalışmalar yürütülerek etkililiği test edilebilir. Ayrıca sonraki çalışmalar yüz yüze planlanarak da yürütülebilir.

Kaynaklar

- Akçabozan-Kayabol, N. B., & Ünlü-Kaynakçı, F. Z. (2022). İkincil travma, travma sonrası büyüme ve öz bakım. F. Savi-Çakar (Ed.). *Travma psikolojik danışmanlığı* içinde (s.368-402). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Almén, N., Lisspers, J., Öst, L. G., & Sundin, Ö. (2020). Behavioral stress recovery management intervention for people with high levels of perceived stress: A randomized controlled trial. *International Journal of Stress Management*, 27(2), 183-194. <https://doi.org/10.1037/str0000140>
- Altınay, D. (2016). *Psikodramada 400 ısınma oyunu ve yardımcı teknikler*. Epsilon Yayıncılık.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *DSM-5 tanı ölçütleri başvuru el kitabı* (E. Köroğlu, Çev.). Hekimler Yayın Birliği.

- American Art Therapy Association (AATA) (2019). *Art therapy*. <https://arttherapy.org/> Erişim tarihi: 16.03.2023.
- Amin, R., Nadeem, E., Lqbal, K., Asadullah, M. A., & Hussain, B. (2020). Support for students exposed to trauma (SSET) program: An approach for building resilience and social support among flood-impacted children. *School Mental Health, 12*, 493-506. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09373-y>
- Arnetz, B. B., Nevedal, D. C., Lumley, M. A., Backman, L., & Lublin, A. (2009). Trauma resilience training for police: Psychophysiological and performance effects. *Journal of Police & Criminal Psychology, 24*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11896-008-9030-y>
- Austin, C. L., Pathak, M., & Thompson, S. (2018). Secondary traumatic stress and resilience among EMS. *Journal of Paramedic Practice, 10*(6), 240-247. <https://doi.org/10.12968/jpar.2018.10.6.240>
- Baird, K., & Kracen, A. C. (2006). Vicarious traumatization and secondary traumatic stress: A research synthesis. *Counselling Psychology Quarterly, 19*, 181-188. <https://doi.org/10.1080/09515070600811899>
- Balci, İ. (2018). *Çocukluk çağı travmaları ile baş etme yönelimli psikoeğitim programının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi* (Yayın No. 511061) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Baum, N. (2016). Secondary traumatization in mental health professionals: A systematic review of gender findings. *Trauma, Violence & Abuse, 17*(2), 221-235. <https://doi.org/10.1177/1524838015584357>
- Berger, R., & Gelkopf, M. (2010). An intervention for reducing secondary traumatization and improving Professional self-efficacy in well baby clinic nurses following war and terror: A random control group trial. *International Journal of Nursing Studies, 48* (2011), 601-610.
- Berking, W., & Whitley, B. (2018). Duygulanım düzenleme eğitimi: Uygulamacı el kitabı. S. Vatan (Çev, Ed.), & S. P. Erbaş (Çev.). *Kapanış özeti içinde* (s.215-261). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bonnano, G. A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist, 59*, 20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Boscarino, J. A., Figley, C. R., & Adams, R. E. (2004). Compassion fatigue following the September 11 terrorist attacks: A study of secondary trauma among New York City social workers. *International Journal of Emergency Mental Health, 6*(2), 57-66.
- Bride, B. E. (2007). Prevalence of secondary traumatic stress among social workers. *Social Work, 25*, 63-70. <https://doi.org/10.1093/sw/52.1.63>
- Bride, B. E., Robinson, M. M., Yegidis, B., & Figley, C. R. (2004). Development and validation of the secondary traumatic stress scale. *Research on Social Work Practice, 14*, 27-35. <https://doi.org/10.1177/1049731503254106>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Erkan-Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cebbar, E. (2021). *Psikologlarda psikolojik dayanıklılığın; ikincil travmatik stres, somatizasyon ve tükenmişlik ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayın No. 667265) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Cerezo, M. V., Ortiz-Tallo, M., Cardenal, V., & Torre-Luque, A. (2014). Positive psychology group intervention for breast cancer patients: A randomized trial. *Psychological Reports: Disability & Trauma*, 115(1), 44-64. <https://doi.org/10.2466/15.20.PR0.115c17z7>
- Choi, G. Y. (2011). Secondary traumatic stress of service providers who practice with survivors of family or sexual violence: A national survey of social workers. *Smith College Studies in Social Work*, 81, 101–119. <https://doi.org/10.1080/00377317.2011.543044>
- Cieslak, R., Anderson, V., Bock, J., Moore, B. A., Peterson, A. L., & Benight C. C. (2013). Secondary traumatic stress among health providers working with the military. *The Journal of Nervous Mental Disease*, 201, 917-925. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000000034>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Collins, S., & Long, A. (2003). Working with the psychological effects of trauma: Consequences for mental health-care workers-A literature review. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 10(4), 417-424. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2850.2003.00620.x>
- Craig, C. D., & Sprang, G. (2010). Compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout in a national sample of trauma treatment therapists. *Anxiety Stress Coping*, 23(3), 319-339. <https://doi.org/10.1080/10615800903085818>
- Crespo, M., & Arinero, M. (2010). Assessment of the efficacy of a psychological treatment for women victims of violence by their intimate male partner. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 849-863. <https://doi.org/10.1017/s113874160000250x>
- Crespo, M., Arinero, M., & Soberón, C. (2021). Analysis of effectiveness of individual and group trauma-focused interventions for female victims of intimate partner violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4),19-52. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041952>
- Creswell, J. W. (2017). Nicel yöntemler. S. B. Demir (Ed.), *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* içinde (s.155-182). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (2. Baskı). H. Ekşi (Çev. Ed.). EDAM Yayınları.
- Davis, M., Eshelman, E. R., & McKay, M. (2008). *The relaxation and stress reduction workbook*. New Harbinger Publications.
- Devilly, G. J., Wright, R., & Varker, T. (2009). Vicarious trauma, secondary traumatic stress or simply burnout? Effect of trauma therapy on mental health professionals. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 43, 373–385. <https://doi.org/10.1080/00048670902721079>
- Doğan, T. (2020). Yardım edenlere yardım: Yardım edenlerde stres tepkileri ve iyilik halinin korunması. Ö. Erdur-Baker, & T. Doğan (Ed.). *Afetler, krizler, travmalar ve psikolojik yardım* içinde (s.289-314). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.

- Doğan, T. (2021). İkincil travmatik stres, eşduyum yorgunluğu ve koruyucu önleyici faktörler. Ö. Erdur-Baker, İ. Aksöz-Efe, & T. Doğan (Ed.), *Travma psikolojisi* içinde (s.79-105). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Dorado, J. S., Martinez, M., McArthur, L. E., & Leibovitz, T. (2016). Health environments and response to trauma in schools (HEARTS): A whole-school, multi-level, prevention and intervention program for creating trauma-informed, safe and supportive schools. *School Mental Health*, 8, 163-176. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9177-0>
- Dunkley, J., & Whelan, T. A. (2006). Vicarious traumatization: Current status and future directions. *British Journal of Guide Counseling*, 34, 107-116. <https://doi.org/10.1080/03069880500483166>
- Eaton, L. G., Doherty, K. L., & Widrick, R. M. (2007). A review of research and methods used to establish art therapy as an effective treatment method for traumatized children. *The Arts in Psychotherapy*, 34(2007), 256-262. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2007.03.001>
- Erden-Çınar, S., & Eminoğlu, Z. (2020). Bilişsel davranışçı temelli psiko-eğitim programının psikolojik dayanıklılık ve duygu düzenleme üzerindeki etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 555-582. <https://doi.org/10.26466/opus.626228>
- Erdener, M. (2019). Afet alanında çalışan profesyonellerin psikolojik dayanıklılık ve ikincil travmatik stres düzeylerinin incelenmesi (Yayın No. 552945) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Faraji, H., & Gençay, T. (2022). Polislerde algılanan ana baba tutumları ile psikolojik sağlık ve ikincil travmatik stres düzeyi ilişkisi üzerine bir derleme çalışması. *Turkish Research Journal of Academic Social Science*, 5(2), 76-80.
- Figley, C. R. (Ed.). (1995). Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview. In C. R. Figley (Ed.), *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized* (pp. 1–20). Brunner/Mazel.
- Figley, C. R. (2002a). Introduction. In C. R. Figley (Ed.), *Treating compassion fatigue* (pp.1-20). Brunner/Routledge.
- Figley, C. R. (2002b). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self-care. *Journal of Clinical Psychology*, 58(11), 1433-1441. <https://doi.org/10.1002/jclp.10090>
- Ford, J. D., & Russo, E. (2018). Trauma-focused, present-centered, emotional self-regulation approach to integrated treatment for posttraumatic stress and addiction: Trauma adaptive recovery group education and therapy (TARGET). *The American Journal of Psychotherapy*, 60(4), 335-355. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2006.60.4.335>
- Fox, J., Leech, J., & Roberts, E. (2014). *Supporting emotional resilience within social workers: practice tool*. <https://www.rip.org.uk/resources/publications/practice-tools-and-guides/supportingemotional-resilience-within-social-workers-practice-tool-2014-> Erişim tarihi: 05.04.2023.

- Gaharaei, J. M., Mohammadi, M. R., Bina, M., Yasami, M. T., Fakour, Y., & Fereshte, N. (2006). Behavioral group therapy effect on Bam earthquake-related PTSD symptoms in children: A randomized clinical trial. *Iran Journal of Pediatric*, 16(1), 25-33.
- Gaharaei, J. M., Mohammadi, M. R., Bina, M., Yasami, M. T., Joshaghani, N., & Naderi, F. (2009). Group cognitive behavior therapy and supportive art and interventions on Bam earthquake related post traumatic stress symptoms in children: A field trial. *Iranian Journal of Psychiatry*, 4(3), 85-91.
- Ghahramanlou, M., & Brodbeck, C. (2000). Predictors of secondary trauma in sexual assault trauma counselors. *International Journal of Emergency Mental Health*, 2, 229-240.
- Grant, L., & Kinman, G. (2014). Emotional resilience in the helping professions and how it can be enhanced. *Health and Social Care Education*, 3(1), 23-34. <https://doi.org/10.11120/hsce.2014.00040>
- Hatipoğlu, R. (2017). Çocuğa yönelik cinsel istismar vakaları ile çalışan sosyal çalışmacıların psikososyal etkilenme deneyimleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 85-97.
- Hegney, D. G., Rees, C. S., Eley, R., Osseiran-Moisson, R., & Francis, K. (2015). The contribution of individual psychological resilience in determining the professional quality of life of Australian nurses. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01613>
- Jenkins, S. R., & Baird, S. (2002). Secondary traumatic stress and vicarious trauma: A validation study. *Journal of Traumatic Stress*, 15(5), 423-432. <https://doi.org/10.1023/A:1020193526843>
- Jeong, Y. J., & Shin, S. (2023). The relationship between secondary traumatic stress and burnout in critical care nurses: The mediating effect of resilience. *Intensive and Critical Care Nursing*, 74(2023), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.iccn.2022.103327>
- Kahil, A. (2016). *Travmatik yaşantıları olan bireylere yardım davranışında bulunan profesyonel ve gönüllülerin ikincil travmatik stres düzeylerinin incelenmesi* (Yayın No. 423516) [Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Kahn, J. R., Collinge, W., & Soltysik, R. (2016). Post-9/11 veterans and their partners improve mental health outcomes with a self-directed mobile and web-based wellness training program: A randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 18(9), 1-23. <https://doi.org/10.2196/jmir.5800>
- Kararımk, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Kararımk, Ö., & Bugay, A. (2020). Sağlıklı psikolojik işlerlik ve travma karşısında uyum sağlama yetisi olarak psikolojik sağlamlık. Ö. Erdur-Baker, & T. Doğan (Ed.). *Afetler, krizler, travmalar ve psikolojik yardım içinde* (s.75-109). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.
- Kerig, P. K. (2019). Enhancing resilience among providers of trauma-informed care: A curriculum for protection against secondary traumatic stress among non-mental health professionals. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 28(5), 613-630. <https://doi.org/10.1080/10926771.2018.1468373>
- Killian, K. (2008). Helping till it hurts? A multimethod study of compassion fatigue, burnout, and self-care in clinicians working with trauma survivors. *Traumatology (Tallahass Fla)*, 14, 32-44.

- Koller, E. C., Abel, R. A., & Milton, L. E. (2022). Caring for the caregiver: A feasibility study of an online program that addresses compassion fatigue, burnout, and secondary trauma. *The Open Journal of Occupational Therapy, 10*(1), 1-14. <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1847>
- Laborde, S., Allen, M. S., Göhring, N., & Dosseville, F. (2017). The effect of slow-paced breathing on stress management in adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 61*(6), 560-567. <https://doi.org/10.1111/jir.12350>
- Lasavia, A., Bonetto, C., Bertani, M., & Bissoli, S. (2009). Influence of perceived organisational factors on job burnout: Survey of community mental health staff. *The British Journal of Psychiatry, 195*(6), 537-544. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.108.060871>
- Laschinger, H. K. S., Leiter, M., Day, A., & Gilin, D. (2009). Workplace Empowerment, incivility, and Burnout: Impact on Staff Nurse Recruitment and Retention Outcomes. *Journal of Nursing Management, 17*, 302-311. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2009.00999.x>
- Loprinzi, C. E., Prasad, K., Schroeder, D. R., & Sood, A. (2011). Stress management and resilience training (SMART) program to decrease stress and enhance resilience among breast cancer survivors: A pilot randomized clinical trial. *Clinical Breast Cancer, 11*(6), 364-368. <https://doi.org/10.1016/j.clbc.2011.06.008>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology, 60*(3), 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Moore, A. L. (2004). *Compassion fatigue, somatization, and trauma history: A study of disaster mental health professionals after the Oklahoma bombing*. Alliant International University, San Francisco Bay.
- Neuman, D. A., & Gamble, S. J. (1995). Issues in the professional development of psychotherapists: Countertransference and vicarious traumatization in the new trauma therapist. *Psychotherapy (Chic), 32*, 341-347.
- Newell, J. M., & MacNeil, G. A. (2010). Professional burnout, vicarious trauma, secondary traumatic stress, and compassion fatigue: A review of theoretical terms, risk factors, and preventive methods for clinicians and researchers. *Best Practices in Mental Health, 6*(2), 57-68.
- Oginska-Bulik, N., & Michalska, P. (2021). Psychological resilience and secondary traumatic stress in nurses working with terminally ill patients: The mediating role of job burnout. *American Psychological Association, 18*(3), 398-405.
- Paivio, S. C., & Nieuwenhuis, J. A. (2001). Efficacy of emotion focused therapy for adult survivors of child abuse: A preliminary study. *Journal of Traumatic Stress, 14*(1), 115-133. <https://doi.org/10.1023/A:1007891716593>
- Ramazan, M., & Arslan-Tomas, S. (2020). Afetlerde psikososyal müdahaleler. Ö. Erdur-Baker, & T. Doğan (Ed.). *Afetler, krizler, travmalar ve psikolojik yardım* içinde (s.139-156). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.

- Sadeghi, F., Hassani, F., Emamipour, S., & Mirzaei, H. (2018). Effect of acceptance and commitment group therapy on quality of life and resilience of women with breast cancer. *Archives of Breast Cancer*, 5(3), 11-117. <https://doi.org/10.19187/abc.201853111-117>
- Salston, M., & Figley, C. R. (2003). Secondary traumatic stress effects of working with survivors of criminal victimization. *Journal of traumatic stress*, 16(2), 167-174. <https://doi.org/10.1023/A:1022899207206>
- Sawyer, A. T., Bailey, A. K., Green, J. F., Sun, J., & Robinson, P. S. (2023). Resilience, insight, self-compassion, and empowerment (RISE): A randomized controlled trial of a psychoeducational group program for nurses. *Journal of American Psychiatric Nurses Association*, 29(4), 314-327. <https://doi.org/10.1177/10783903211023338>
- Schouten, K. A., de Niet, G. J., Knipscheer, J. W., Kleber, R. J., & Hutschemaekers, G. J. M. (2015). The effectiveness of art therapy in the treatment of traumatized adults: A systematic review on art therapy and trauma. *Sage Journals*, 16(2), 220-228. <https://doi.org/10.1177/1524838014555032>
- Shew, A. M. (2010). *The effects of resilience training on secondary traumatic stress reactions: An empirical study* (Publication No. 3426399) [Doctoral dissertation, The University of the Rockies]. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer-Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Sprang, G., Clark, J. J., & Whitt-Woosley, A. (2007). Compassion fatigue, compassion satisfaction, and burnout: Factors impacting a professional's quality of life. *Journal of Loss and Trauma: International Perspectives on Stress & Coping*, 12, 259–280. <https://doi.org/10.1080/15325020701238093>
- Şahin, H. V. (2020). *Dezavantajlı gruplarla çalışan psikologlarda psikolojik dayanıklılık ve ikincil travmatik stres ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 657963) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Thierry, B. D. (2021). *The simple guide to collective trauma*. Jessica Kingsley Publishers.
- Tokgünaydın, S., & Tekinsav-Sütcü, S. (2016). Travma sonrası bilişsel bozukluğun tedavisinde bilişsel davranışçı grup terapisinin etkililiği: Sistematik bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(1), 95-107. <https://doi.org/10.18863/pgy.01566>
- Türkçapar, H. (2012). *Bilişsel terapi*. HYB Yayıncılık.
- Wolmer, L., Hamiel, D., Barchas, J. D., Slone, M., & Laor, N. (2011). Teacher-delivered resilience-focused intervention in schools with traumatized children following the second lebanon war. *Journal of Traumatic Stress*, 24(3), 309-316. <https://doi.org/1002/jts.20638>
- Yalçın, D., & Bayrı-Bingöl, F. (2023). The effect of secondary traumatic stress level on psychological resilience of midwives. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1-8. <https://doi.org/10.31067/acusaglik.1191705>

Zanatta, F., Maffoni, M., & Giardini, A. (2020). Resilience in palliative healthcare professionals: a systematic review. *Support Care Cancer*, 28, 971–978. <https://doi.org/10.1007/s00520-019-05194-1>

Zang, Y., Hunt, N., & Cox, T. (2014). Adapting narrative exposure therapy of Chinese earthquake survivors: A pilot randomised controlled feasibility study. *BMC Psychiatry*, 14(262), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0262-3>

Zara, A. (2011). Yaşadıkça: Psikolojik sorunlar ve başa çıkma yolları. A. Zara (Ed.). *Krizler ve travmalar içinde* (s.91-121). İmge Yayınları.

2023 Kahramanmaraş Depremleri.

https://tr.wikipedia.org/wiki/2023_Kahramanmara%C5%9F_depremleri#:~:text=2023%20Kahramanmara%C5%9F%20depremleri%20ya%20da,Mw%20b%C3%BCy%C3%BCKl%C3%BCKleri%20deki%20iki%20deprem Erişim tarihi: 11.05.2023.

Extended Abstract

Introduction

Trauma is defined as life events in which an individual experiences a serious death or threat of death, severe injury or sexual assault (American Psychiatric Association [APA], 2014). Traumatic experiences that individuals directly face are referred to as primary trauma, while those indirectly experienced are called secondary trauma, as defined by Figley (1995). Secondary trauma can result from prolonged contact with people who have experienced primary trauma. In other words, secondary trauma is defined as the distress and emotional distortion that results from knowing the traumatized individual closely and listening to the details of that individual's trauma (Bride, 2007). As a result, traumatic experiences have a significant impact not only on trauma survivors but also on those who offer aid to individuals who have suffered from traumatic experiences. Professionals such as primary healthcare workers, search and rescue volunteers, firefighters, police officers, soldiers, and mental health practitioners such as psychological counselors, psychologists, psychiatrists, and social workers offer assistance in trauma. These occupational groups have a high probability of developing secondary traumatic stress (Bride, 2007; Choi, 2011; Dunkley & Whelan, 2006). Improving the psychological resilience of mental health workers may potentially protect against secondary traumatic stress. Psychological resilience refers to an individual's capacity to adjust to the dynamic process of life by interacting with protective and risk factors after experiencing challenging or traumatic events, including divorce, abuse, terrorism, natural disasters, poverty, and relocation. Two distinct processes are necessary to fully define psychological resilience. The first is that the individual is exposed to any negative situation, and the second is that the individual can adapt to this process despite the fact that these negativities disrupt the individual's life (Luthar et al., 2000). With psychological resilience, the individual may become better able to cope with the difficulties they have experienced and will experience in the future (Fox et al., 2014). For this reason, increasing the psychological resilience of the mental health workers can be considered an important preventive and protective factor (Karairmak, 2006).

On the morning of Monday, February 6, 2023, at 4.17 a.m., an earthquake of magnitude 7.8 occurred in Turkey with its epicenter in the Pazarcık district of Kahramanmaraş. Nine hours after this earthquake, another earthquake with a magnitude of 7.5 occurred with its epicenter in the Ekinözü district of Kahramanmaraş. Eleven provinces of Turkey and Syria were affected and severely damaged

by these earthquakes (Wikipedia, 2023). Mental health workers tried to provide psychological first aid and psychosocial support services under difficult conditions. In previous disasters, the uncertainty caused by the lack of coordination and information in the field and the traumatic experiences of disaster victims made conditions even more difficult (Ramazan & Arslan-Tomas, 2020). This could lead to secondary traumatic stress and undermine psychological resilience in such individuals (Doğan, 2020; Ramazan & Arslan-Tomas, 2020). For this reason, the aim of this study is to investigate the effect of the psychoeducation program applied to mental health workers who provide psychological first aid and psychosocial support in the disaster area on the psychological resilience and secondary traumatic stress levels of these individuals. The aim of the psychoeducation program is to reduce the secondary traumatic stress levels of these individuals and increase their psychological resilience. In this context, the psychoeducation program was designed by using cognitive behavioral therapy (CBT), emotion-focused therapy, art-focused expressive therapy techniques, and methods of coping with stress.

The following hypotheses were tested within the framework of the main purpose of the study stated above:

H₁: Psychoeducation program for mental health workers providing assistance in disaster reduces the level of secondary traumatic stress of mental health workers.

H₂: Psychoeducation program for mental health workers assisting in disaster increases the level of psychological resilience of mental health workers.

Method

This study was conducted using a one-group pretest-posttest experimental design, one of the quantitative research approaches. The experimental design was created in order for the research to be evidence-based. However, due to the fact that creating a control group affects the service intake of mental health workers who provide assistance to earthquake victims, in other words, due to ethical principles, since the research purpose cannot be prioritized more than the well-being of individuals, the control group was not created and a weak experimental design was used (Creswell, 2019). The study group was established in March 2023, and the research data were gathered in March and May of the same year. The study group consisted of nine psychological counselors and two psychologists. There are some inclusion and exclusion criteria in the formation of the study group. Inclusion criteria: Being a mental health worker, having provided psychosocial support services in the field in the disaster area after the disaster, and having a higher score than the pre-test score of the Secondary Traumatic Stress Scale. Exclusion criteria: Being a primary or secondary disaster victim. In other words, having experienced the disaster or having lost a relative in the disaster. Also, having received any medication and therapy support for the last six months. Participants were selected considering these inclusion and exclusion criteria. The psychoeducation program was conducted under the supervision of the course instructor within the scope of the doctoral course titled Advanced Group Counseling Practices at Hacettepe University, Department of Psychological Counseling and Guidance. Group sessions were held every week on Wednesday between 20.30-22.00 (90 minutes) on the Google Meet application for eight weeks. "Personal Information Form", "Secondary Traumatic Stress Scale" and "Brief Psychological Resilience Scale" were used as data collection tools.

Results

In the analysis of the data, the normality of the participants' scores from the data collection tools was tested first. In order to test the normality assumption, sample sizes, Shapiro-Wilk results,

and Kurtosis-Skewness values were checked. According to the sample sizes, Shapiro-Wilk and Kurtosis-Skewness results of the pre-test and post-test data, it was determined that the scores of the participants from the Secondary Traumatic Stress Scale and the Brief Psychological Resilience Scale did not show a normal distribution ($p < 0.05$). For this reason, nonparametric statistics were used. SPSS software was used to analyze the data. In this study, Wilcoxon Signed Rank Test was used for related measures. This technique is used in small-subject within-group studies and when the scores obtained from measurements made on the same subjects at two different times are in question (Büyüköztürk, 2020). In the interpretation of the results, 0.05 was taken as the significance level.

In the study, a significant difference was found between the pre-post test measurements of the Secondary Traumatic Stress Scale ($z = -2.492$, $p < 0.05$). The effect size of this difference was $r = 0.75$, indicating that the difference had a large effect (Cohen, 1992) and 56% of the total variance was explained by the psychoeducation program. There is also a significant difference between the pre-post test measurements of the Brief Psychological Resilience Scale ($z = -2.386$, $p < 0.05$). The effect size of this difference was $r = 0.71$, indicating that the difference had a large effect (Cohen, 1992) and 50% of the total variance was explained by the psychoeducation program. In summary, these findings show that psychoeducation for mental health workers providing assistance in the field is highly effective in reducing participants' secondary traumatic stress and increasing their psychological resilience, and both hypotheses of the study were confirmed.

Conclusion, Discussion and Recommendations

One of the aims of the current research is to increase the psychological resilience of the participants who are mental health professionals. The finding of the study that the psychoeducation program increased the psychological resilience of the participants is consistent with the results of group studies on trauma in the literature (Amin et al., 2020; Arnetz et al., 2009; Balcı, 2018; Cerezo et al., 2014; Dorado et al., 2016; Kahn et al., 2016; Loprinzi et al., 2011; Sadeghi et al., 2018; Wolmer et al., 2011). Psychologically resilient mental health workers are better equipped to handle traumatic experiences, uncertainty, and obstacles. They are able to make sense of their experiences and intervene in trauma (Luthans et al., 2007). With this information, it can be stated that psychologically more resilient mental health workers among the findings that psychological resilience is negatively related to secondary traumatic stress (Austin et al., 2018; Cebbar, 2021; Erdener, 2019; Faraji & Gençay, 2022; Hegney et al., 2015; Jeong & Shin, 2023; Oginska-Bulik & Michalska, 2021; Şahin, 2020; Yalçın & Bayrı-Bingöl, 2023; Zanatta et al., 2020). Based on these findings, it can be stated that psychological resilience acts as a shield against secondary traumatic stress and therefore individuals with higher psychological resilience may have lower levels of secondary traumatic stress.

Numerous factors safeguard mental health workers from experiencing secondary traumatic stress. These protective measures include utilizing social support mechanisms and self-care skills, increasing knowledge levels, and obtaining supervision and consultation support (Salston & Figley, 2003). The group psychoeducation in this study served as a social support mechanism, enhancing participants' understanding of their internal and external resources, offering insights into trauma, providing a safe space for the expression of thoughts and feelings regarding their experiences with secondary traumatic stress, developing novel meaning structures, and facilitating resolution of grief arising from the earthquake disaster.

Given the increased risk that mental health workers experience of developing secondary traumatic stress, expanding group counseling and psycho-education for caregivers is crucial. It is equally important to note that psychological resilience can act as a protective factor to prevent

secondary traumatic stress. Therefore, implementing individual and group interventions to enhance psychological resilience among mental health workers can mitigate their risk of developing this kind of stress. A qualitative study on the secondary traumatic stress experiences of mental health workers can be conducted. In addition, psychoeducation programs can be designed by identifying the wishes and needs of mental health workers with a qualitative study on secondary trauma or compassion fatigue they experience. In addition, addressing the views of mental health workers on the study after psychoeducation or group counseling may be enlightening for future researchers. In other words, quantitative or mixed design studies can be conducted on this subject or by adding new variables.

Finally, the study has some limitations. Specifically, the psychoeducation program was only applied to a single group without a corresponding control or waiting group. One reason for not forming a control/waiting group is because creating the group after the earthquake disaster and not providing any intervention to lessen the effects of secondary traumatic stress or promote psychological resilience for those in the control/waiting group would prevent them from receiving the benefits of the intervention and put them at a disadvantage (Creswell, 2019). Thus, this situation would be considered unethical. Follow-up measurements can also be taken in future studies. The variables addressed in the study are limited to the measurements of self-report-based measurement tools. In future studies in which variables will be investigated, mixed design or studies in which the information obtained from self-report-based measurement tools is supported by qualitative data collection methods can be planned. In addition, the results of the study are limited to an eight-session online psychoeducation. Since it was stated in a study on secondary traumatic stress (Koller et al., 2022) that online studies can also be functional and therefore need to be tested more, online studies can be conducted on this subject and their effectiveness can be tested. In addition, future studies can be planned and conducted face-to-face.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu tarafından 12.04.2023 tarihli ve 18 sayılı toplantısında alınan "03" nolu kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci Yazar %50 ve İkinci Yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Birinci Yazar: Araştırmanın tasarlanması, araştırmanın uygulanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, veri analizi, raporlaştırma.

İkinci Yazar: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak facebook, instagram, twitter ve whatsapp programlarıyla herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



Güzel Sanatlar Liselerinde Koro Eğitimi Vermekte Olan Koro Eğitimcilerinin Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Değerlendirme

An Evaluation of the Field Competencies of Choir Teachers Working in Fine Arts High Schools

İrem ÖZALP

Yüksek Lisans Öğrencisi ♦ Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ♦
iremozalp99@gmail.com ♦ ORCID: 0000-0001-8039-3470

Melike ÇAKAN UZUNKAVAK

Doktora Öğrencisi ♦ Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ♦ ckn.melike@gmail.com
♦ ORCID: 0000-0002-8936-6417

Gülnihal GÜL

Doç. Dr. ♦ Bursa Uludağ Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı ♦
gulnihal@uludag.edu.tr ♦ ORCID: 0000-0001-9437-2419

Özet

Bu çalışmada güzel sanatlar liselerinde görev alan koro öğretmenlerinin alan yeterliklerinin ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması; örneklem grubunun belirlenmesinde ise amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan güzel sanatlar liselerinde görev yapan 11 koro eğitimcisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Örneklem grubuna açık uçlu 8 sorudan oluşan görüşme formu ve 5 soruluk demografik bilgi formu uygulanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bazı katılımcıların kendilerini piyano hâkimiyeti, koro disiplini, koro-şef uyumu ve nefes-ses çalışmaları konusunda yeterli; bazı katılımcıların ise koro dersi hâkimiyetinde kısmen yeterli gördükleri belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların koro dağarlarını yeterli buldukları, öğretmenler arası dağar paylaşımının ve sosyal ağların da söz konusu bu dağara katkı sağladığı belirlenmiştir. Koro öğretmenlerinin çoğunun kendilerini piyanoyu eşlik amacıyla kullanabilme becerisi, sahne hâkimiyeti, mesleki eğitime katılım ve eser hâkimiyeti açısından yetersiz; süreç yönetimi becerisi ve liderlik vasfı açısından ise yeterli buldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Alan Yeterliği, Güzel Sanatlar Lisesi, Koro Eğitimcisi, Koro Eğitimi, Öğretmen Yeterliği

Abstract

This study aimed to determine the extent of field competence of choir teachers working in Fine Arts High Schools. The case study, a qualitative research method, was employed in the research and purposeful sampling, specifically maximum variation sampling, was used in determining the sample group. The sample group of the research consists of 11 choir educators working in fine arts high schools in different regions of Turkey. Research data were collected through semi-structured interviews. An interview form consisting of 8 open-ended questions and a demographic information form with five questions were administered to the sample group. Content analysis technique was used in the analysis of the data obtained as a result of the interviews. According to the findings of this study, it was determined that some participants considered themselves competent in piano proficiency, choir discipline, choir-conductor harmony, and breath-sound studies; while others perceived themselves partially competent in choir lesson mastery. Based on the research

results, participants found their choir colleagues competent, and the sharing of repertoire among teachers and social networks contributed to this competence. Most choir teachers were found to be lacking in competences in using the piano for accompaniment, stage mastery, participation in professional training, and repertoire mastery; however, they were considered competent in terms of process management skills and leadership qualities.

Keywords: Choir Education, Choir Educator, Fine Arts High School, Field Competence, Teacher Competence

1. Giriş

Psikososyal ve sosyo-kültürel bir olgu olarak koro, toplumun kültür ve sanat yapısına katkıda bulunmaktadır. Topluluk esaslı, kolay ve çabuk ulaşılabilir bir disiplin olması nedeniyle korolar daha etkin ve yaygın müzik topluluklarıdır (Jansson ve Haugland Balsnes, 2021). Genel, mesleki ve özengen müzik eğitimi kapsamında gerçekleştirilen koro eğitimi ile birey ortak bir amaç doğrultusunda belirli bir disiplin anlayışı ile birlikte şarkı söyleyip duygu ve düşüncelerini ifade edebilmektedir. Ayrıca koro eğitimi bireyin sosyalleşebileceği bir topluluğun içerisinde yer almasına da katkı sağlamaktadır (Apaydınlı, 2014; Çevik, 1997; Jansson ve diğerleri, 2018; Kaçmaz ve Çağlar, 2022; Öztıp, 2007; Sökezoğlu Atılđan ve Ördckci, 2015; Yılmaz ve diğerleri, 2018; Yaşar, 2015). Kapsamlı bir koro eğitimi ile bireyin müzikal, kültürel ve entelektüel gelişimi desteklenmektedir (Hylton, 1995). Bu bağlamda mesleki müzik eğitiminde gerçekleştirilen koro eğitimi ile öğrencilerin müzikal becerilerinin yanı sıra; grup bilinci ve işbirliği gibi sosyal becerilerinin ve öz güven, disiplin gibi kişisel becerilerinin de gelişiminin destekleneceği düşünülmektedir.

Mesleki müzik eğitimi kapsamında koro eğitimi alan öğrencilerin doğru ses ve nefes kullanımı, beraber söyleme, birlikte soluk alıp-verme, doğru dil kullanımı, koro kültürü ve çok sesli müzik algısına sahip olma gibi davranışları kazanması amaçlanmaktadır (Apaydınlı, 2019). Bu çerçevede Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı programlarında yer alan koro eğitimi ve topluluk yönetimine ilişkin dersler ile öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarına katkı sağlayacak bilgi birikimine sahip olmaları ve donanımlı birer koro eğitimcisi olmaları açısından desteklenmeleri hedeflenmektedir (Özaydın, 2022; Yüksek Öğretim Kurumu, 2018).

Nitelikli bir koro eğitimi için koro eğitimcisinin eğitsel ve müziksel formasyon açısından donanımlı olması beklenmektedir. Koro eğitimcisi çalıştırdığı grubun özelliklerini doğru bir şekilde belirleyebilmeli ve bu özelliklere uygun ihtiyaçları tespit edebilmelidir (Brinson, 1996). Bununla birlikte ses eğitimi konusunda bilgi ve deneyime de sahip olması; koristlerin ses sağlıkları ve gelişimlerini de dikkate alarak eğitim sürecini planlaması, grubun özelliklerine uygun eser seçebileceği bir repertuvara ve bu eserlerin dönem ve stil özelliklerini de dikkate alarak çalıştırabileceği donanıma sahip olması da büyük önem taşımaktadır (Hylton, 1995; Saklıca, 2010; Villiers ve Agenbag, 2018). Ayrıca koro eğitimcisinin partitür hâkimiyeti, piyanoyu etkin bir biçimde eşlik amacıyla kullanabilme yeteneği, jest ve mimiklerini kullanarak parçadaki nüansları ifade edebilmesi de koro eğitiminin niteliği açısından önemli görülmektedir (Brinson, 1996; Çevik, 1997; Grady, 2014; Gumm, 2012). Koro eğitimcisinin grup yönetimi, problem çözme becerisi, öz güveni ve liderlik özellikleri de gerçekleştirilen koro eğitiminin niteliğine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Jansson ve diğerleri, 2019; Seyhan, 2014). Bu nedenle müzik öğretmenlerinin lisans eğitiminde edindikleri donanımların koro eğitimi ve yönetimi becerileri açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, müzik öğretmeni yeterliklerine ilişkin ulusal ve uluslararası çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir (Çelikleş ve diğerleri, 2022; Davidova, 2019; Denis ve Tucker, 2021; Gündođdu, 2006; Papić ve diğerleri, 2022). Ayrıca müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimi ve alan öz yeterliklerine ilişkin çalışmaların da literatürde yerini aldığı belirlenmiştir (Başaran, 2010;

Coşkun Şentürk ve Bölek, 2019; Deniz ve Kürücü 2019; Gülyüz ve Demirci, 2016; Temiz, 2016). Bununla birlikte koro şefinin deneyimi (Jansson ve diğerleri, 2019; Jansson ve Haugland Balsnes 2021; Valce ve diğerleri, 2022), liderliği ve şefin koro ile iletişimi üzerine yapılan çalışmaların da literatürde bulunduğu tespit edilmiştir (Ersoydan ve Karakelle, 2014; Öztürk, 2010; Poggi, 2011). Ancak mesleki müzik eğitimi kapsamında güzel sanatlar liselerinde koro eğitimini gerçekleştiren öğretmenlerin alan yeterlikleri ile ilgili durumlarını ortaya koyan çalışmalara rastlanmamıştır.

Bu araştırmada güzel sanatlar lisesi koro öğretmenlerinin koro ders süreci ve koro yönetim becerilerini değerlendirmek; bu kapsamda öğretmenlerin koro eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve ihtiyaçları belirleyip, mesleki kazanımlarına katkı sağlamaya ve öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler ortaya koymak amaçlanmıştır; bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Lisans eğitiminde alınan derslerin koro eğitimciliğine katkısına ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?
- 2- Katılımcıların koro dersi hâkimiyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Katılımcıların koro yönetim becerileri ve yönetim teknikleri hâkimiyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Sahip olunan koro dağarının yeterliğine ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?
- 5- Koro derslerinde piyanoyu etkin kullanabilme becerisine ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?
- 6- Liderlik vasfının koro eğitimciliğine katkısına ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?
- 7- Katılımcıların koro eğitimcisi olarak eksikliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 8- Koro alanına yönelik alınan eğitimlere ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, örnekleme ve verilerin elde edilmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir durumu yaşam koşulları içerisinde derinlemesine inceleyen, inceleme sürecinde birden fazla veri kaynağının bulunduğu durumlarda kullanılan bir yöntemdir (Yin, 1984, aktaran, Şimşek ve Yıldırım, 2021).

2.2. Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme amaç, küçük bir örneklem oluşturmak, ardından bu alanda yer alan ve problem sorusuna yanıt olabilecek kişilerin çeşitliliğini maksimum yansıtmaktır (Patton 1984; Şimşek ve Yıldırım, 2021).

Örneklem grubu Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan güzel sanatlar liselerinde görev yapan koro eğitimcilerinden oluşturulmuştur. Bu araştırmanın verileri 2023 yılında toplanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Ait Bulgular

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	6	54,54
Erkek	5	45,45
Yaş	<i>F</i>	%
36-40	2	18,18
41-45	4	36,36
46-50	4	36,36
51-55	1	9,09
Mezun olunan üniversite	<i>f</i>	%
Bursa Uludağ Üniversitesi	1	9,09
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	9,09
Atatürk Üniversitesi	2	18,18
Gazi Üniversitesi	3	27,27
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	9,09
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	9,09
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	9,09
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	9,09
Lisans eğitimi bireysel çalgı	<i>f</i>	%
Şan	6	54,54
Keman	2	18,18
Piyano	1	9,09
Bağlama	1	9,09
Çello	1	9,09
Yüksek lisans yapma durumu	<i>f</i>	%
Evet	5	45,45
Hayır	6	54,54

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların %54,54’ünün kadın, %45,45’inin erkek; %18,18’inin 36-40, %36,36’sının 41-45, %36,36’sının 46-50, %9,09’unun ise 51-55 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların %27,27’sinin Gazi Üniversitesi, %18,18’inin Atatürk Üniversitesi, %9,09’nun Bursa Uludağ Üniversitesi, %9,09’nun Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, %9,09’nun Karadeniz Teknik Üniversitesi, %9,09’nun Süleyman Demirel Üniversitesi, %9,09’nun Dokuz Eylül Üniversitesi, %9,09’unun Sivas Cumhuriyet Üniversitesi mezunu olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların lisans eğitiminde bireysel çalgılarının %54,54’ünün şan, %18,18’inin keman, %9,09’unun piyano, %9,09’unun bağlama, %9,09’unun ise çello olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların %45,45’inin yüksek lisans eğitimi aldıkları, sadece bir katılımcının söz konusu eğitimini ses eğitimi alanında gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre, katılımcıların genel olarak akademik düzeyde uzmanlaşma eğiliminde oldukları; ancak katılımcıların yalnızca birinin ses eğitimi alanında uzmanlaştığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde görüşme öncesinde araştırmacı araştırmak istediği alana ilişkin sorular hazırlar. Bu teknikte araştırmacı görüşmeler sırasında katılımcılara hazırlanmış olduğu sorularının dışında araştırmaya katkısı olacağını düşündüğü ek sorular yöneltmekte özgürdür (Durdu ve Özden, 2016; Şimşek ve Yıldırım, 2021).

Araştırma verilerini elde etmek üzere araştırmacı tarafından katılımcıların yaş, cinsiyet, mezun olunan üniversite, lisans eğitimi bireysel çalgısı ve yüksek lisans yapma durumu bilgilerini içeren 5 soruluk demografik bilgi formu ve 8 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular geçerliği sağlamak amacı ile iki farklı uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Demografik bilgilerin yer aldığı verilerin analizi için frekans ve yüzde hesaplaması kullanılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin çözümlemesinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi tekniği, metinlerin daha az sayıda sözcükle ifade edilmesini sağlayan sistematik, tekrarlanabilir ve tümevarımsal bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020; Cohen ve diğerleri, 2007; Pearce ve diğerleri, 2020; Stemler, 2001). Bununla beraber içerik analizi tekniği sadece yazılı metinler için değil görsel ve gözleme dayalı çalışmaların da kodlanarak analiz edilmesi için kullanılabilen bir analiz tekniğidir (Holsti, 1969, aktaran, Stemler, 2001).

Araştırmadaki nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu açık uçlu 8 sorudan oluşmuş, veriler örneklem grubunda yer alan 11 öğretmen ile bire bir görüşmeler ile ses kaydı yapılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler yazılı metin haline getirilmiş; içerik analizi ile çözümlenip yorumlanmıştır. İçerik analizinde öğretmenlerin görüşlerini yansıtmaya amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler kodlanmış ve temalara ayrılarak yorumlanmıştır. Alıntılar yapılırken katılımcıların isimleri katılımcı 1 (K1), katılımcı 2 (K2) şeklinde kısaltılarak kodlama yapılmıştır.

Araştırmada 8 tema, 17 alt tema ve 87 kod elde edilmiştir. Araştırmacının güvenilirliğini sağlamak için veriler iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Görüş birliği ve görüş ayrılıkları tespit edilmiş, güvenilirlik hesaplama formülü P (Tutarlılık Yüzdesi) = $\frac{Na}{(Nt)}$ (iki formda aynı kodlanan madde sayısı)*100/Nt (Bir formda bulunan toplam madde sayısı) kullanılarak uzman değerlendirmeleri arasındaki uyum hesaplanmıştır (Çepni, 2018). Uzmanların değerlendirmeleri arasındaki uyum 80 çıkmıştır. Bu değer 70 veya daha üstünde olması yeterli bulunduğundan (Miles ve Huberman, 1994, aktaran, Baş, 2014) veri analizi için güvenilirliğin sağlandığı kanısına varılmıştır.

2.5. Araştırmanın Etik İzinleri

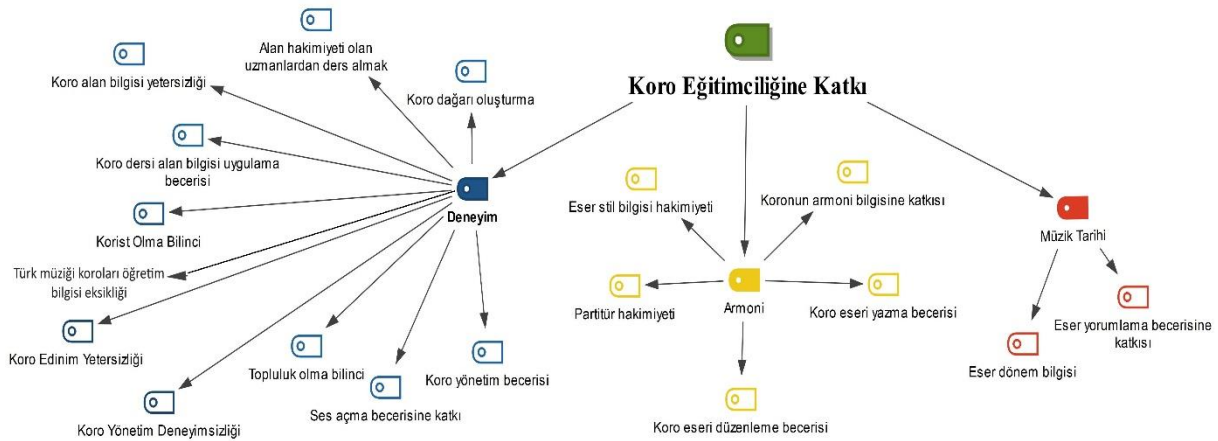
Bu araştırmada yer alan katılımcılar araştırma öncesinde bilgilendirilmişlerdir. Katılımcılar, gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın gizlilik ilkesine bağlı olarak katılımcıların özel isimleri gizli tutulmuş ve K1, K2, K3 şeklinde kodlanmıştır.

Bu araştırma için Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu tarafından 27 Ocak 2023 tarih ve 2023-01 sayılı yazı ile etik kurul onayı alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin araştırma sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Şekil 1’de katılımcıların lisans eğitiminde alınan derslerin koro eğitimciliğine katkısına yönelik görüşlerinden elde edilen “koro eğitimciliğine katkı” temasına ilişkin alt tema ve kodlara yer verilmiştir.

Şekil 1. Lisans Eğitiminde Alınan Derslerin Koro Eğitimciliğine Katkısına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Deneyim. Katılımcıların “deneyim” alt temasına ilişkin olarak korist olma bilinci (3), koro yönetim deneyimsizliği (3), koro edinin yetersizliği (2), koro dağarı oluşturma (1), ses açma becerisine katkı (1), Türk müziği koroları öğretim bilgisi eksikliği (1), koro dersi alan bilgisi uygulama becerisi (5), koro alan bilgisi yetersizliği (1), topluluk olma bilinci (1), koro yönetim becerisi (1) ve alan hâkimiyeti olan uzmanlardan ders almak (6) yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak lisans sürecinde aldıkları eğitimin ve alanında uzman kişilerle çalışmanın katılımcıların koro eğitimciliğine ve mesleki becerilerine olumlu yönde katkısının olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte bazı katılımcıların lisans eğitiminde koroya yönelik aldıkları derslerin koro eğitimcisi olarak edinmeleri gereken becerilere yeterli düzeyde katkısının olmadığını düşündükleri söylenebilir.

“Deneyim” alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarının aşağıda yer verilmiştir.

“Üniversitede aldığım eğitimle gerçek hayatta, yani okulda şu anda vermiş olduğum koro dersinde tam bir bağlantı kurulamadı (K2)”.

“...Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği derslerimiz de var. Orada eksiklik yaşıyorum çünkü bununla ilgili bir koro eğitimi almadık... Lisans eğitiminde edindiğim bilgileri Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği koro derslerine aktarmak mümkün olmuyor (K3)”.

“Özellikle koro yönetim teknikleri dersi çok etkili oldu. Keşke ders sayısı daha çok olsaydı ya da birkaç yıl daha olsaydı... Repertuvar, koro yönetimi için. Dolu bir donanımla mezun oldum yani (K8)”.

Armoni. Katılımcıların “armoni” alt temasına ilişkin olarak ise eser stil bilgisi hâkimiyeti (2), partitür hâkimiyeti (3), koro eseri yazma becerisi (1), koro eseri düzenleme becerisi (2) ve koronun armoni bilgisine katkısı (1) yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak koro eğitimcisinin armoni bilgisinin koro dersi sürecine önemli katkıların olduğunu söylenebilir.

“Armoni” alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarının aşağıda yer verilmiştir.

“...Armoni olsun, işitme olsun... Bunları da koro dersinde sadece kontrpuan yani koro parçası yazma, koro parçası düzenleme açısından bir geri dönüşü oldu bana. Ama bu da özel bir alan ve ilgi istediği için bu konuda koro derslerinde hiçbir şekilde mehil gösteremedim. Düzenleme yapamadım. Bu sadece teoride kaldı ve bitti (K2).”

“Teori bilgisi, müzik tarihi bilgisi, armoni bilgisi benim eserleri dönemlerine ve eserlerin yürüyüşlerine hâkim olmamı sağlıyor (K10).”

Müzik tarihi. Katılımcıların “müzik tarihi” alt temasına ilişkin olarak eser dönem bilgisi (2) ve eser yorumlama becerisine katkı (1) yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak

koro eğitimcisinin sahip olduğu müzik tarihi bilgisinin eserin dönem ve stil bilgisine uygun yorumlanması açısından önemli olduğu söylenebilir.

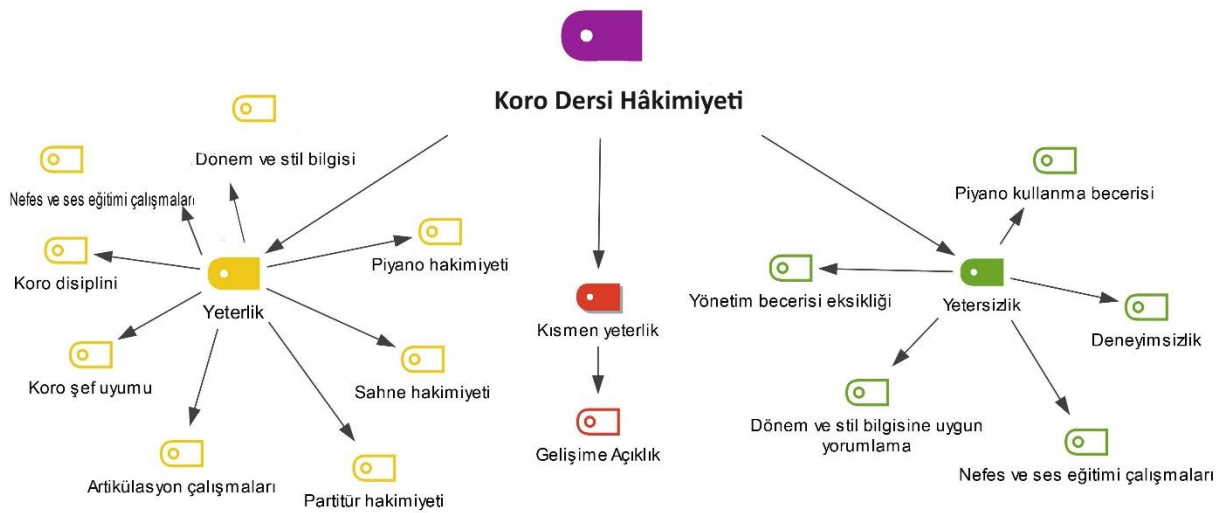
“Müzik tarihi” alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Müzik tarihi dersinin benim seçtiğim eserlerde o eserlerin dönemleriyle ilgili bilgim eserleri yorumlamamızda katkı sağlıyor. Örnek vereyim barok dönemle ilgili edindiğim bilgiler o eseri dönemin özelliklerini sergileyebilme katkısında bulunuyor bana (K10).”

“Çalıştığımız dönemler... Repertuar içerisinde hangi dönemler varsa o dönemin özelliğinin yansıtılması açısından aldığımız bilgiler çok önemli bizim için (K6).”

Şekil 2’de katılımcıların koro dersi hâkimiyeti temasına ilişkin görüşlerinden elde edilen alt tema ve kodlara yer verilmiştir.

Şekil 2. Katılımcıların Koro Dersi Hâkimiyetlerine İlişkin Görüşleri



Yeterlik. Katılımcıların koro dersi hâkimiyeti yeterliğine piyano hâkimiyeti (2), dönem ve stil bilgisi (1), koro disiplini (2), artikülasyon çalışmaları (1), koro-şef uyumu (2), nefes ve ses egzersizleri çalışmaları (2), sahne hâkimiyeti (1) ve partitür hâkimiyeti (1) yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların bazılarının kendilerini piyano hâkimiyeti, nefes-ses egzersizleri çalışmaları ve koro-şef uyumu açılarından yeterli gördükleri söylenebilir.

“Yeterlik” alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Piyano hâkimiyetim olduğu için sıkıntı yaşamadım (K1).”

“Ses birliği, ses açma, hazırlık süreci ile ilgili konularda gerekli hâkimiyeti sağlayabiliyorum (K3).”

Kısmen yeterlik. Katılımcıların “kısmen yeterlik” alt temasına ilişkin olarak gelişime açıklık (3) yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

“Kısmen yeterlik” alt temasına ilişkin katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Tam anlamıyla kendimi yeterli hissetmiyorum koroyla ilgili her alanda kendimi geliştirmeye çalışıyorum. (K4)”

Yetersizlik. Katılımcıların nefes ve ses eğitimi çalışmaları (2), deneyimsizlik (1), dönem ve stil bilgisine uygun yorumlama (2), yönetim becerisi eksikliği (1), piyano kullanma becerisi (1) yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak özellikle nefes ve ses eğitimi çalışmaları ve

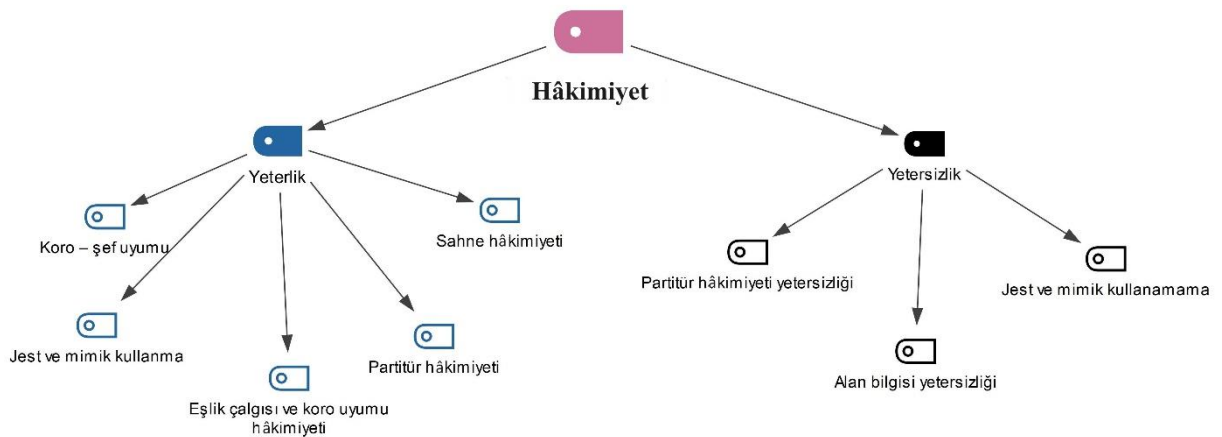
dönem ve stil bilgisine uygun yorumlama becerisi konusunda katılımcıların yetersiz kaldıkları düşünülebilir.

“Yetersizlik” alt temasına ilişkin katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“...hangi egzersizleri yaptırabilirim ve bunu iki ders saati içerisinde hangilerini gerçekleştirebilirim, bunları tecrübe etmem gerekiyordu (K1)”.

Şekil 3’te katılımcıların koro yönetim becerileri ve yönetim teknikleri hâkimiyetine ilişkin görüşlerinden elde edilen “hâkimiyet” temasına ilişkin alt tema ve kodlara yer verilmiştir.

Şekil 3. Katılımcıların Koro Yönetim Becerileri ve Yönetim Teknikleri Hâkimiyetlerine İlişkin Görüşleri



Yeterlik. Katılımcıların jest ve mimik kullanma (7), koro-şef uyumu (5), partitür hâkimiyeti (4), eşlik çalgısı ve koro uyumu hâkimiyeti (1), sahne hâkimiyeti (3) yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların özellikle jest ve mimik kullanma, koro-şef uyumu ve partitür hâkimiyeti açılarından kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Sadece bir katılımcının eşlik çalgısı ile koronun uyumu konusunda kendini yeterli bulduğu görülmektedir.

“Yeterlik” alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Jest ve mimiklerimi sadece koro için değil bütün dersler için kullanıyorum. Bir partiyi yönetirken öteki partiye giriş yapmalarını jest ve mimiklerimle söyleyebiliyorum (K1).”

“Koro şef uyumunda hiçbir sıkıntı yaşamıyorum. Çocuklar benim nerede nasıl davranacağıma, kurallarımı, eser yönetim şekillerimi, jest ve mimiklerimi çok iyi bilirler. Özellikle jest ve mimiklerimi çok iyi kullandığımı düşünüyorum...Sahne hâkimiyeti sahne aldıkça gelişen bir şey. O kadar çok sahne aldım ki kendimi bu konuda yeterli ve şanslı hissediyorum (K10).”

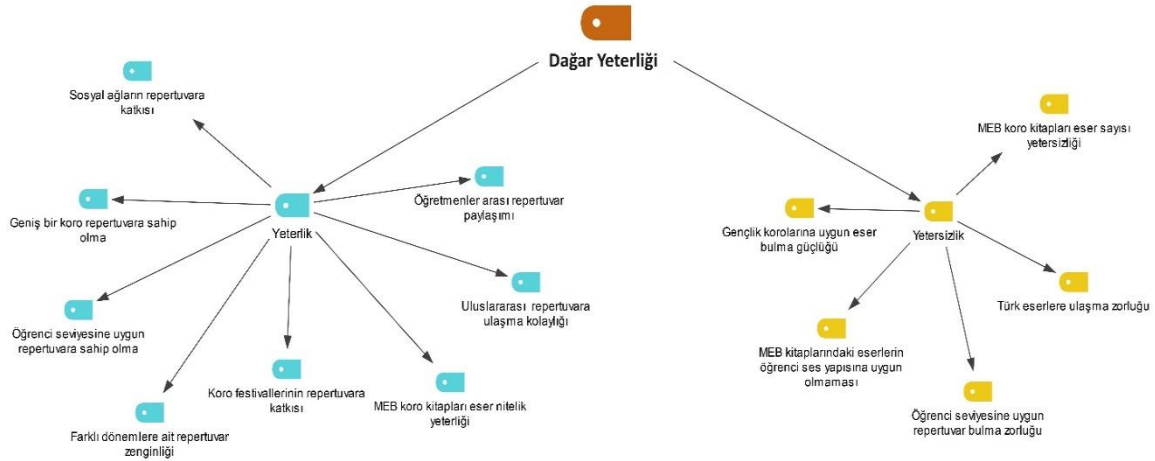
Yetersizlik. Katılımcıların partitür hâkimiyeti yetersizliği (1), alan bilgisi yetersizliği (1), jest ve mimik kullanamama (1) yönünde görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir.

“Yetersizlik” alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Jest ve mimiklerimi kullanamıyor olabilirim ama temel yönetim hareketlerini gerçekleştirebiliyorum. (K3)

“Bu konuda özel bir branşım ve alanım olmadığı için çocuklarla beraber olma, ritim vurma ve yönetme gibi -bunlar gelişmiş güzel yaptığım şeyler. (K2)”

Şekil 4’te katılımcıların sahip olunan koro dağarının yeterliğine yönelik katılımcı görüşlerinden elde edilen “dağar yeterliği” temasına ilişkin alt tema ve kodlara yer verilmiştir.

Şekil 4. Sahip Olunan Koro Dağarının Yeterliliğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Yeterlik. Katılımcıların uluslararası repertuvara ulaşma kolaylığı (1), öğretmenler arası repertuar paylaşımı (6), koro festivallerinin repertuvara katkısı (2), MEB koro kitapları eser nitelik yeterliği (1), sosyal ağların repertuvara katkısı (6), farklı dönemlere ait repertuar zenginliği (2), öğrenci seviyesine uygun repertuvara sahip olma (1), geniş bir koro repertuvara sahip olma (3) yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak katılımcıların repertuar konusunda birbirleriyle etkileşim içerisinde oldukları ve özellikle sosyal ağların katılımcıların repertuarının zenginleşmesine katkısının olduğunu düşünülebilir. Bununla birlikte festival katılımlarının da şefler arasındaki repertuar alışverişine katkı sağladığı söylenebilir.

“Yeterlik” alt temasına ilişkin katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“...Koro öğretmenleri olarak birbirimizden parça istediğimiz zaman bunun alış-verişi çok kolay. Bunu biz daha çok şenliğe gittiğimizde birbirimizle tanıştıkça elde ettik... tanıştığımız hocalarla WhatsApp üzerinden güzel sanatlar lisesi koro hocaları grubundan ulaşıyoruz (K2)”.

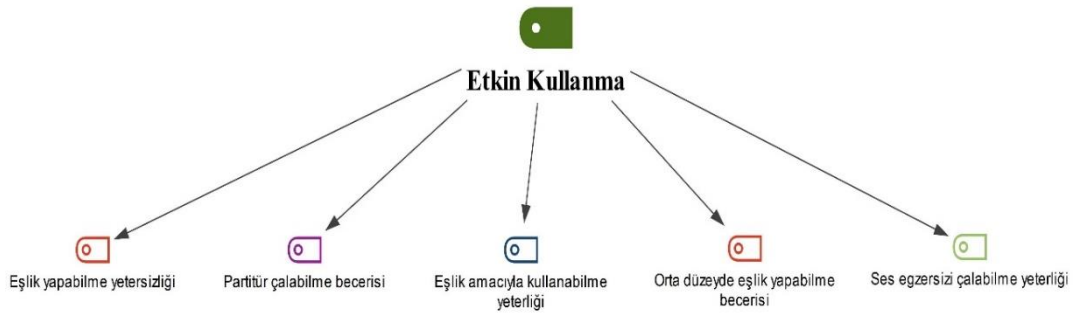
Yetersizlik. Katılımcıların Türk eserlere ulaşma zorluğu (1), MEB koro kitapları eser sayısı yetersizliği (2), öğrenci seviyesine uygun repertuar bulma zorluğu (2), MEB kitaplarındaki eserlerin öğrenci ses yapısına uygun olmaması (1), gençlik korolarına uygun eser bulma güçlüğü (1) yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak katılımcıların MEB tarafından hazırlanan güzel sanatlar lisesi koro ders kitaplarının nitelik ve nicelik açısından öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündükleri söylenebilir.

“Yetersizlik” alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Milli eğitimin ders kitapları çok güzel, öğrencilerin seslendirebileceği eserler de var ama tabii seviyemizi düşündüğümüzde zorlandığımızı söyleyebilirim (K1)”.

“Ders kitaplarımızda yeterli sayıda eser yok. Bununla birlikte öğrencilerin ses sınırlarına kesinlikle hiç uymayan eserler hâkim (K4)”.

Şekil 5’te katılımcıların “etkin kullanma” temasına ilişkin görüşlerinden elde edilen alt tema ve kodlara yer verilmiştir.

Şekil 5. Koro Derslerinde Piyanoyu Etkin Kullanabilme Becerisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

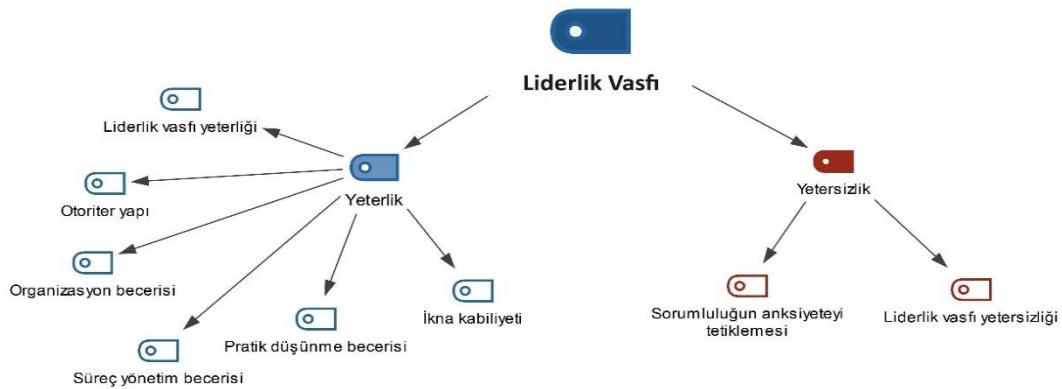
Şekil 5'te görüldüğü gibi piyanoyu etkin kullanma becerisine ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır. Katılımcıların "etkin kullanma" temasına ilişkin, olarak eşlik yapabilme yetersizliği (6), partitür çalabilme becerisi (11), eşlik amacıyla kullanabilme yeterliği (1), orta düzeyde eşlik yapabilme becerisi (4), ses egzersizi çalabilme yeterliği (2) yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak bütün katılımcıların kendilerini koro dersinde piyanoyu partitür çalma açısından yeterli gördükleri; ancak eşlik çalma amacıyla kullanabilme becerisi açısından yetersiz gördükleri düşünülebilir.

Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

"Eşlik düzeyinde her parçaya eşlik edemiyorum. Ama partitür çalıştırmada sıkıntı yaşamıyorum (K2)".

"Lisans döneminde piyano eşlik dersi aldık. Her parçaya eşlik ediyorum (K4)".

Şekil 6'da katılımcıların "liderlik vasfı" temasına ilişkin görüşlerinden elde edilen alt tema ve kodlara yer verilmiştir.

Şekil 6. Liderlik Vasfının Koro Eğitimciliğine Katkısına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Yeterlilik. Katılımcıların liderlik vasfı yeterliliği (4), otoriter yapı (1), organizasyon becerisi (1), pratik düşünme becerisi (1), ikna kabiliyeti (1), süreç yönetimi (4) yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak katılımcıların özellikle liderlik ve süreç yönetim becerileri açısından kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

"Yeterlilik" alt temasına ilişkin katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Geziye giderken bir bireysel çalgı öğretmenin kontrolü ile benim kontrolüm çok farklı oluyor. Bunun bana koro dersinin vermiş olduğu bir liderlik vasfı olduğunu düşünüyorum (K7)”.

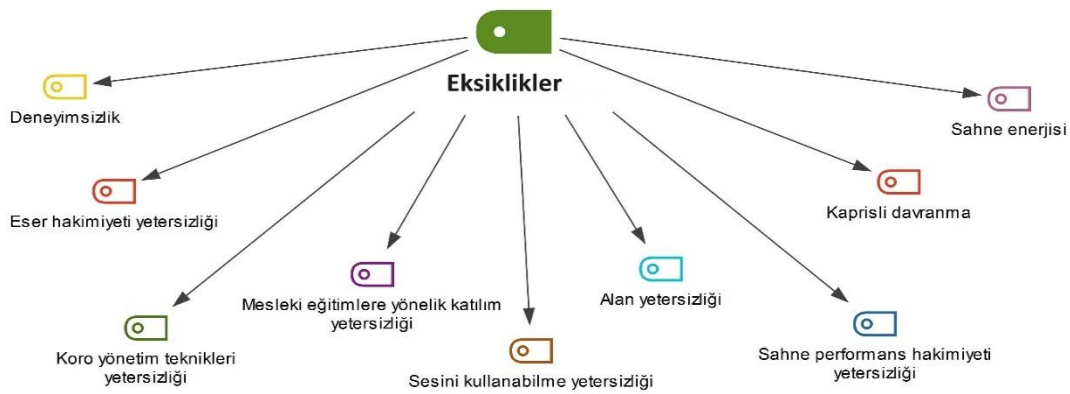
Yetersizlik. Katılımcıların liderlik vasfı yetersizliği (1), sorumluluğunun anksiyeteyi tetiklemesi (1) yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Yalnızca bir katılımcı koro lideri olma konusunda yetersiz olduğunu ve koro lideri olmanın vermiş olduğu sorumluluğunun anksiyetesini tetiklediğini belirtmiştir.

“Yetersizlik” alt temasına ilişkin katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Liderlik vasfımın çok iyi olduğunu düşünmüyorum... Bir şeyin öncüsü olmak sorumluluğu bende biraz anksiyete yaratıyor diyebilirim... Sanırım koro şefi olmak benimle çelişiyor (K1)”.

Şekil 7’de katılımcıların koro eğitimcisi olarak kendilerinde gördükleri eksikliklere yönelik görüşlerinden elde edilen “eksiklikler” temasına ilişkin kodlara yer verilmiştir.

Şekil 7. Katılımcıların Koro Eğitimcisi Olarak Eksikliklerine İlişkin Görüşleri



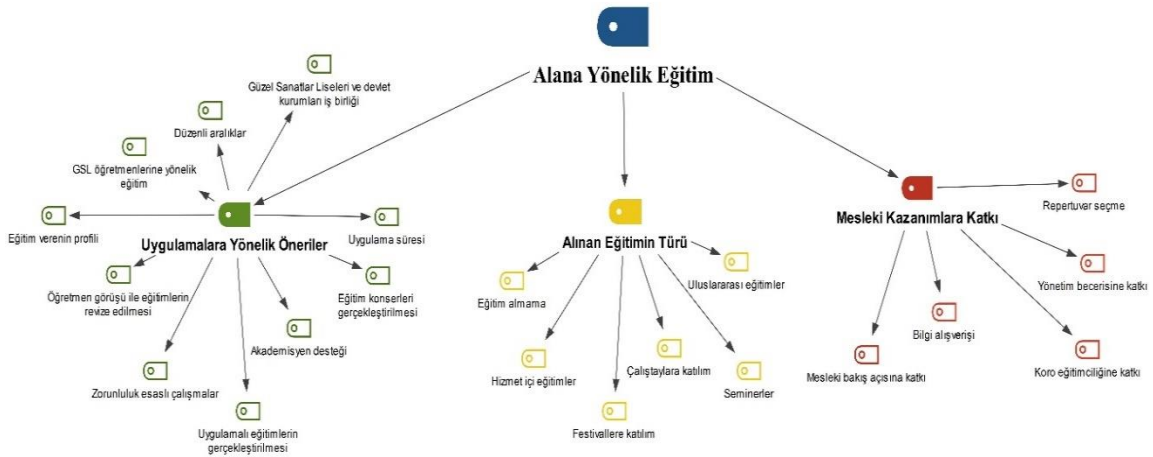
Şekil 7’de de görüldüğü gibi koro eğitimcisi olarak eksikliklerine ilişkin görüş bildiren katılımcılar bulunmaktadır. Katılımcıların “eksiklikler” temasına ilişkin olarak deneyimsizlik (1), eser hâkimiyeti yetersizliği (2), koro yönetim teknikleri yetersizliği (1), mesleki eğitimlere yönelik katılım yetersizliği (2), sesini kullanabilme yetersizliği (1), alan yetersizliği (1), kaprisli davranma (1), sahne performans hâkimiyeti yetersizliği (2), sahne enerjisi (1) yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin kendilerini eser hâkimiyet, mesleki eğitimlere yönelik katılım ve sahne hâkimiyeti açısından eksik gördükleri düşünülebilir.

Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“...Hem kendi gelişimimi ilerletebileceğim hem de bu gelişimi öğrencilere yansıtabileceğim bir eğitim sürecinden geçmek isterdim ve bunu hizmet içi eğitimlerle geliştirmek isterdim...Alana özgü almadığımız eğitimler, batı müziği alıp halk müziği ile ilgilenmek gibi veya sanat müziği koro dersine girmek gibi. O benim alanım değildi ama sonradan geliştirmem gereken bir alan çıkıyor karşıma (K3)”.

“Ölçü sayısı değişken olan parçalarda tedirginliğim oluyor ama normal temposu olanlarda sorun yaşamıyorum o da benim eskiden kalma bir korkum sanırım (K8)”.

Şekil 8’de katılımcıların almış oldukları eğitimlerin koro eğitimciliği ve yöneticiliğine katkısına yönelik görüşlerinden elde edilen “alana yönelik eğitim” temasına ilişkin alt tema ve kodlara yer verilmiştir.

Şekil 8. Koro Alanına Yönelik Alınan Eğitime İlişkin Katılımcı Görüşleri

Alınan Eğitimin Türü. Katılımcıların eğitim almama (3), uluslararası eğitimler (3), hizmet içi eğitimler (3), seminerler (3), festivallere katılım (1) ve çalıştaylara katılım (4) yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu verilerden yola çıkarak öğretmenlerin alana yönelik eğitime katıldıkları söylenebilir.

“Alınan eğitim türü” alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“2012’de İstanbul’da koro feste katıldım. Orada iki Alman, bir İtalyan, bir de İranlı şefle çalıştım... (K5)”.

“Üniversitelerin yapmış olduğu festivaller içerisinde koro şeflerinin kendilerini geliştirebilecekleri çalıştaylar, workshoplar var. Onlara katılarak kendimi geliştirmeye çalışıyorum. (K6)”.

Mesleki Kazanımlara Katkı. Katılımcıların repertuvar seçme (1), yönetim becerisine katkı (1), koro eğitimciliğine katkı (3), mesleki bakış açısına katkı (2), bilgi alışverişi yönünde görüş bildirdikleri de tespit edilmiştir.

“Mesleki kazanımlara katkı” alt temasına ilişkin katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Katıldığım festivallerde de defalarca şefleri izlemem, eserlerin farklı şekillerde nasıl yönetildiğini görmek çok katkı sağlıyor (K10)”

Uygulamalara Yönelik Öneriler. Katılımcıların süre (1), eğitim verenin profili (3), uygulamalı eğitimler (7), eğitim konserleri gerçekleştirilmesi (1), güzel sanatlar liseleri ve devlet kurumları iş birliği (1), akademisyen desteği (1), düzenli aralıklar (2), zorunluluk esaslı çalışmalar (1), öğretmen görüşü ile eğitimlerin revize edilmesi (1), güzel sanatlar lisesi öğretmenlerine yönelik eğitim (2) yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak koro eğitimcilerinin mesleki yeterliklerine katkı sağlayacak şekilde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamalı eğitim fırsatlarının öğretmenlere sunulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

“Uygulamalara yönelik öneriler” alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Bu etkinliklerin daha geniş zamanda olması, aynı zamanda koristlerin de olduğu, bizlerin de korist olarak görev yapabileceği, uluslararası veya ulusal koro alanında deneyimli kişilerin eğitimci olarak yer alması sanırım bize daha çok fırsat sağlar kendimizi geliştirmemiz adına (K11)”.

“Akademisyenler tarafından tertip edilip herkesin içine alınarak her şey için bir gün ayrılarak olması gerekiyor. Uygulamalı olması gerekiyor tabii ki. Bir seferlik değil, periyodlarla yapılması gerektiğini düşünüyorum (K7)”.

4.Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, katılımcıların lisans eğitiminde alan hâkimiyeti olan uzmanlardan koro derslerini almalarının mesleki becerilerine olumlu yönde katkılarının olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte lisans eğitimindeki koro derslerinin katılımcıların korist olma bilincine de katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların lisans eğitimindeki koro derslerinin koro yönetim becerilerine ve koro öğretmeni olarak edinimlerine yeterli düzeyde katkı sağlamadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde, müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde aldıkları koro derslerinin mesleki kazanımlarına katkısına ilişkin yapılan çalışmaların literatürde yer aldığı görülmektedir. Özaydın (2022) yapmış olduğu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının koro kavramına ilişkin bilişsel yapılarının olduğu; ancak ses eğitimi öğeleri ve cümle kurmaya ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Savchenko R. ve Savchenko Y. (2019) ise çalışmalarında müzik öğretmeni adaylarının koro şefi yetkinliklerinin gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Buradan yola çıkarak araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, müzik öğretmeni adaylarının koro eğitimine yönelik aldıkları derslerin koro eğitim ve yönetim becerilerine ilişkin donanımlarına yeterli düzeyde katkı sağlamadığı düşünülmektedir.

Araştırmada bazı katılımcıların piyano hâkimiyeti, koro disiplini, koro-şef uyumu ve nefes-ses çalışmaları konusunda kendilerini yeterli buldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcıların koro dersi hâkimiyetinde kendilerini kısmen yeterli gördükleri belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, nefes ve ses eğitimi çalışmaları, dönem ve stil bilgisine uygun yorumlama, yönetim becerisi ve piyano kullanma becerisi konusunda kendilerini yetersiz gören bazı katılımcıların da bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, müzik öğretmenin alan yeterliğinin önemine ilişkin çalışmaların olduğu tespit edilmiştir (Baykal ve diğerleri, 2018; Biasutti ve Concina, 2018; Kim, 2018). Ayrıca öğretmenin koro alan yeterliğine ilişkin çalışmaların da literatürde yer aldığı belirlenmiştir. Gündoğdu (2006) yapmış olduğu çalışmada, müzik öğretmenlerinin tek sesli koro oluşturma ve çalıştırma konusunda yeterli olduklarını; ancak çok sesli koro çalıştırma ve oluşturma konusunda yeterliklerinin yüksek seviyede olmadığını tespit etmiştir. Öğretmenin donanımının etkili ve verimli dersler gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı bilinmektedir. Bu düşünceyle, müzik öğretmenlerinin alan bilgisinin yüksek olması, öğrencilerin müzikal gelişimlerine yön verecek ve farkındalıklarının artmasına katkı sağlayacak nitelikli eğitsel etkinliklerin gerçekleştirilmesi açısından gerekli görülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, katılımcıların çoğunluğunun koro yönetim becerisi ve yönetim teknikleri açısından jest ve mimik kullanma, sahne hâkimiyeti, koro şef uyumu ve partitür hâkimiyeti konularında kendilerini yeterli gördükleri; sadece bir katılımcının bu konularda kendisini yetersiz gördüğü belirlenmiştir. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda da müzik öğretmenin koro yönetim becerisinin ve yönetim tekniklerinin önemine ilişkin çalışmaların literatürde yer aldığı görülmektedir (Billingham, 2001; Corbalan ve diğerleri, 2019; Kahyaoğlu, 2019; Litman, 2006; Montemayor ve diğerleri, 2023; Napoles, 2013; Jansson ve diğerleri, 2022). Billingham (2001) yapmış olduğu çalışmada Laban hareket teorisinin koro şeflerinin etkileyici şeflik jestleri yaratımına katkı sağlayacağı sonucuna varmıştır. Grey (2022) ise yapmış olduğu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının topluluk yönetiminde jestleri yönetme, sözlü ve sözsüz talimatları dengeleme konularında zorlandıklarını ifade etmektedir. Müzik öğretmenin müzikal liderliği gerek ders yönetiminde gerekse

orquestra ve koro gibi topluluk temelli çalışmalarda büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenin eğitim sürecinde müzikal liderliğine katkı sağlayacak nitelikte uygulamalı çalışmalarla desteklenmeleri gerekli görülmektedir. Bu düşünceyle, müzik öğretmeni adaylarının eğitim sürecinde sadece temel vuruş bilgilerini yönetme becerisini elde etmeleri değil; aynı zamanda yönettikleri müzik toplulukları ile uyumlarına katkı sağlayacak davranışları edinmelerine yönelik pratiklerle desteklenmelerinin de mesleki becerilerinin artmasına katkı sağlanması açısından gerekli görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, katılımcıların koro dağarlarını yeterli buldukları, öğretmenler arası dağar paylaşımının ve sosyal ağların da söz konusu bu dağara katkı sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte elde edilen bulgulara göre eğitimcilerin güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin ses genişliğine uygun gençlik korosu eserleri bulmakta zorluk yaşadıkları da tespit edilmiştir. Ayrıca koro ders kitaplarının da yeterliğine ilişkin katılımcıların farklı görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda da koro eğitiminde repertuarın önemine değinildiği tespit edilmiştir (Apaydınlı, 2019; Freer, 2006; Sezgin, 2009).

Koro öğretmenlerinin piyanoyu etkin kullanabilme becerilerine ilişkin partitür çalma, orta düzeyde eşlik yapma ve ses egzersizi çalma becerisi açısından yeterli oldukları; ancak piyanoyu eşlik amacıyla kullanabilme becerisi açısından yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Literatürde, öğretmenin piyanoyu etkin kullanma becerisinin ders sürecine katkısına ilişkin çalışmaların da olduğu belirlenmiştir (Mcwhirter, 2005; McKenzie, 2012; Özdemir, 2017). McKenzie (2012) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenin piyano hâkimiyetinin koro dersi hâkimiyetine ve öğrencilerin koro dersi kazanımlarına olumlu yönde katkısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların çoğunluğunun süreç yönetimi becerisi ve liderlik vasfı yeterliği açısından kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Söz konusu bu sonucu destekler nitelikte Burns ve Jensen (2021) yapmış oldukları çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının liderlik vasıflarının gerekli ve önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Buradan yola çıkarak koro öğretmenlerinin liderlik vasfına sahip olmalarının topluluğu yönetebilmeleri, yönlendirebilmeleri ve başarılı performans sahneye koyabilmeleri açısından bir gereklilik olduğu söylenilebilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların sahne hâkimiyeti, mesleki eğitimlere katılım ve eser hâkimiyeti açısından kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Koro şefinin alanında yetkin olması ve öz yeterlik inancının yüksek olması gerek ders yönetimi gerekse sahne performansı açısından önemli görülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yüksek olmasının mesleki kazanımlara katkısına ilişkin çalışmaların literatürde yerini aldığı belirlenmiştir (Chung, 2021; Clark, 2019; Karataş, 2019; Uğurluol ve Onuray Eğilmez, 2023). Buradan yola çıkarak koro öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yüksek olmasının sahne hâkimiyeti ve ders yönetim sürecine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların koro alanına yönelik alınan eğitimlerin türü açısından uluslararası eğitimler, festivaller, seminerler, çalıştaylar ve hizmet içi eğitimler yönünde; bazı katılımcıların ise eğitim almadıkları yönünde görüş bildirdikleri belirtmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin çoğunluğunun koro ile ilgili alan eğitimlerine katıldığını göstermektedir. Katılımcıların koro alanına yönelik alınan eğitimin koro eğitimciliğine katkısı olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Özal Göncü ve Azmioğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada, koro şenlik ve festivallerinin Türk koro müziğine katkısının belirlenmesi amaçlanmış ve çalışmanın sonucunda koro şenlik ve festivallerinin korolar arasındaki bilgi alışverişine, koro dağarına, koro eğitimciliği ve yöneticiliğine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu düşünce ile koro eğitimcisinin aldığı eğitimlerin koro dersi sürecine ve koro yönetimine katkıda bulunduğu söylenilebilir.

Katılımcıların koro alanına yönelik aldıkları eğitimlerin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik eğitimlerin uygulamalı ve düzenli olarak gerçekleştirilmesi gerektiği, eğitimi veren uzmanın alan yetkinliğinin önemi yönünde görüş bildirdikleri de görülmektedir. Buna göre koro eğitimcilerinin alacakları eğitimlerin uzmanlar tarafından uygulamalı ve düzenli bir biçimde gerçekleştirilmesinin öğretmenlerin alan yeterliklerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Öztürk G. ve Öztürk Ö. (2019) yapmış oldukları çalışmada müzik öğretmenlerinin alan yeterliklerine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını saptamayı amaçlamış; bu araştırma sonucundan farklı olarak öğretmenlerin Türk müziği çok seslendirme konusunda hizmet içi eğitim beklentilerinin yüksek, koro ve yönetimi konusunda hizmet içi eğitim beklentilerinin ise düşük olduğu tespit etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde aldıkları derslerin mesleki donanımlarına önemli ölçüde katkıları olduğu bilinmektedir. Bu nedenle müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde koro dersine yönelik aldıkları derslerde korist olma yeterliklerinin yanı sıra meslek yaşamlarında koro yönetim yeterliklerine katkı sağlayacak şekilde topluluk yönetim becerilerini de elde etmeleri gerekli görülmektedir. Bu düşünceyle, lisans programlarında yer alan koro ders içeriklerinin öğretmen adaylarının pedagojik yeterliklerine katkı sağlayacak şekilde gözden geçirilerek düzenlenmesi önerilebilir.

Koro öğretmenin koro yönetim becerisi ve tekniklerine hâkim olması, koro dersi başarısı açısından büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, söz konusu yönetim becerisi ve hâkimiyetinin yanı sıra öğretmenin müzikal ifadesini de koristlerine yansıtabilmesi koro performansı açısından gerekli görülmektedir. Villiers ve Agenbag (2018) yapmış oldukları çalışmada, koro şeflerinin farklı müzikal ifade anlayışlarının olduğu ve yeterince müzikal ifade üzerinde durmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Buradan yola çıkarak koro öğretmenlerinin sadece yönetim becerisini değil aynı zamanda koro liderliği, eser yorumlama ve eser içerisindeki dinamikleri müzikal ifadelerini kullanarak yansıtılabilir gibi özellikleri de edinmiş olması gerekli görülmektedir. Bu düşünceyle, müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitiminde aldıkları müzik toplulukları yönetimi dersinde günümüz teknolojilerine yer verilmesi, sanal gerçeklik uygulamalarının süreç içine dâhil edilmesi ve sanal gerçeklik ortamları ile öğretmen adaylarının topluluk yönetim becerilerinin gelişiminin desteklenmesi önerilebilir. Ayrıca müzik öğretmenlerinin mesleki becerilerine katkı sağlaması amacıyla alan uzmanları ile uygulamalı çalışmalar gerçekleştirebilecekleri çalıştay ortamlarının müzik öğretmenlerine sunulması gerekli görülmektedir.

Koro öğretmenin geniş bir koro dağarına sahip olması koristlerin seviyesine uygun eser seçebilme ve koro programı hazırlayabilme açısından önemlidir (Okatan, 1996). Bu kapsamda güzel sanatlar lisesi koro öğretmenlerinin toplu ve bireysel ses eğitimi derslerinde kullanılacak eserleri öğrencilerin fiziksel gelişim özellikleri ve hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alarak seçmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte, seçilen eserler öğrencilerin müzikal becerilerini geliştirecek ve teknik kazanımlarına katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır. Ayrıca farklı müzik türleri ve dönemleri de bu repertuvara dâhil edilmelidir. Bu düşünceyle, öğretmenlerin repertuvarlarını zenginleştirecek ulusal ve uluslararası eserlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından telif haklarının alınarak müzik öğretmenlerinin hizmetine sunulması gerçekleştirilecek koro eğitim kapsam ve niteliğinin iyileştirilmesi açısından gerekli görülmektedir.

Koro eğitimcilerinin piyanoyu etkin şekilde kullanmaları koristlerin eserin armonik ve ritmik özelliklerini duyabilmeleri açısından önemlidir. Bu nedenle koro öğretmenlerinin ders içerisinde piyanoyu etkin kullanabilmeleri bir gereklilik olarak düşünülmektedir. Bu düşünceyle, müzik öğretmeni programlarında öğretmen adaylarının piyanoyu eşlik çalgısı olarak kullanabilme yeterliklerine katkı sağlayacak nitelikte derslere yer verilmesi önerilmektedir.

Öğretmenin liderlik özelliği ders sürecinin yönetimi açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle koro gibi uygulamalı derslerde koro eğitimcisi liderlik becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelidir. Koro eğitimcisinin liderlik özeliğinin koro üyeleri arasındaki iletişime, koro üyelerinin motivasyonlarına ve ders performansına yön vereceği düşünülmektedir. Bu düşünceyle, müzik öğretmenlerinin liderlik becerilerine katkı sağlayacak şekilde hizmet için eğitim vb. çalışmalarla desteklenmeleri önerilmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının da mesleki kazanımlarına katkı sağlayacak ve liderlik becerilerini geliştirebilecekleri çalışmaların eğitim programları içerisine dâhil edilmesi gerekli görülmektedir.

Müzik öğretmenin alan yeterliğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Deniz ve Gündoğdu (2008) yapmış oldukları çalışmada müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini incelemeyi amaçlamış, araştırmanın sonucunda müzik öğretmenlerinin çok sesli koro çalıştırma yeterliklerinin yüksek düzeyde olmadığını tespit etmiştir. Bu düşünceyle, müzik öğretmenliği lisans programında çok sesli koro eğitimine yönelik verilen derslerin müzik öğretmeni adaylarının çok sesli koro oluşturabilme ve çalıştırabilme becerilerine katkı sağlayacak şekilde planlanması önerilebilir.

Koro eğitimcisinin mesleki becerilerine katkı sağlayacak nitelikte festival, seminer ve çalıştay gibi etkinlikleri yakından takip etmesi büyük önem taşımaktadır. Bu düşünceyle, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde güzel sanatlar lisesi koro öğretmenlerinin mesleki becerilerine katkı sağlamak amacıyla hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Apaydınlı, K. (2014). Türkiye’de koro alanında yazılmış lisansüstü tezlere bir bakış. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 63-74.
- Apaydınlı K. (2019). Güzel sanatlar lisesi çok sesli koro ders kitaplarının incelenmesi. F. Bal (Ed.), *Karadeniz 1. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi Tam Metin Kitabı içinde* (807-833). Giresun: Ubak Yayınları.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale University Journal of Education*, 2(36), 101-119. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/532850612_8.pdf.
- Başaran, S. S. (2010) *Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayın No. 249631) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Baykal, Ç., Tanrıverdi, F., & Albuz, A. (2018). Güzel sanatlar lisesi çalgı eğitimi viyola dersi öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin belirlenmesine yönelik taslak önerisi. *Asos Journal*, (64), 619-635.
- Biasutti, M., & Concina, E. (2018). The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. *Musicae Scientiae*, 22(2), 264–279. <https://doi.org/10.1177/1029864916685929>
- Billingham, L. A. (2001). *The development of a gestural vocabulary for choral conductors based on the movement theory of Rudolf Laban* (Order No. 3023489). [The University of Arizona]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (252132670). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/development-gestural-vocabulary-choral-conductors/docview/252132670/se-2>

- Brinson, B. A., (1996). *Choral music methods and materials: Developing successful choral programs (grades 5 to 12)*, Schirmer Books.
- Burnsed, V. & Jensen, G., (2021). Teacher education in music: the development of leaders. *Visions of Research in Music Education*, 16(5), 23.
- Büyüköztürk, Ş., K. Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2020) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chung, F. (2021). The impact of music pedagogy education on early childhood teachers' self-efficacy in teaching music: The study of a music teacher education program in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 15(2), 63-86.
- Clark, C. J. (2019). *The relationships among teacher self-efficacy for music, singing, and adolescent voice change instruction* [Doctoral dissertation, The University of Iowa]. DOI: 10.17077/etd.005176
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. Routledge Falmer
- Corbalán, M., Pérez-Echeverría, M. P., Pozo, J.-I., & Casas-Mas, A. (2019). Choral conductors to stage! What kind of learning do they claim to promote during choir rehearsal. *International Journal of Music Education*, 37(1), 91–106. <https://doi.org/10.1177/0255761418800515>
- Coşkun Şentürk, G. & Bölek, A. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı öz yeterlik durumlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1110-1135. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.661547>
- Çelikleş, H., Engür, D., & Özeke, S. (2022). A thematic review of the studies on the music teacher competencies in Turkey. *International Education Studies*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.5539/ies.v15n1p1>
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (8. Baskı). Celepler Matbaacılık Yayın ve Dağıtım.
- Çevik, S. (1997) *Koro eğitimi ve yönetim teknikleri*. Doruk Yayınları.
- Davidova, J. (2019). Music teacher's competences in the 21st century. *Pedagogika*, 134(2), 99–108. <https://doi.org/10.15823/p.2019.134.6>
- Denis, J. M., & Tucker, O. G. (2021). Acquiring competency in music, teaching, and personal skill areas: A survey of in-service teachers. *Contributions to Music Education*, 46, 35-52.
- Deniz, J. & Gündoğdu, P. (2008). Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 119-134.
- Deniz, J., & Kürücü, N. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlilik algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(34), 112-126. Doi: <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.4799>
- Durdu, L., & Özden M. Y., (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Ersoydan, Y. & Karakelle, S. (2014). Türkiye'deki koro şeflerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarının incelenmesi. *Art-e Sanat Dergisi*, 7(13), 31-52. Doi: <https://doi.org/10.21602/sgsfsd.58827>

- Freer, P. K. (2006). Hearing the voices of adolescent boys in choral music: A self-story. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 69-81.
- Grady, M. L. (2014). *The effects of nonverbal behaviors exhibited by multiple conductors on the timbre, intonation, and perceptions of three university choirs, and assessed relationships between time spent in selected conductor behaviors and analysis of the choirs' performances* [Doctoral dissertation, University of Kansas].
- Grey, A. N. (2022). Conducting and rehearsal skills in preservice music education: A review of the literature. *Journal of Music Teacher Education*, 32(1), 82-94. <https://doi.org/10.1177/10570837221091223>
- Gumm, A. J. (2012). Six functions of conducting: A new foundation for music educators. *Music Educators Journal*, 99(2), 43-49. <https://doi.org/10.1177/0027432112458705>
- Güleryüz, Ş., & Demirci, B. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(47), 103-119. Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3418>
- Gündoğdu, P., (2006). *Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi*. (Yayın No. 191632) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Hylton, J. B. (1995) *Comprehensive choral music education*. Prentice Hall.
- Jansson, D., Balsnes, A. H. & Bygdeus, P. (2018). Nordic choral conductor education. Overview and research agenda. *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, 19, 137-170
- Jansson, D., Elstad, B. & Døving, E. (2019). Universality and situatedness in educating choral conductors. *Music Education Research*, 21(4), 344-58. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1626362>
- Jansson, D. & Haugland Balsnes, A. (2021). Choral conducting education: The life-long entanglement of competence, identity, and meaning. *Research Studies in Music Education*, 1(18), 347-365. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1321103X19863184>
- Jansson, D., Haugland Balsnes, A., & Durrant, C. (2022). The gesture enigma: Reconciling the prominence and insignificance of choral conductor gestures. *Research Studies in Music Education*, 44(3), 509-526. <https://doi.org/10.1177/1321103X211031778>
- Kaçmaz, D., & Çağlar, B. (2022). Koro müziği eğitimi ve öz güven kavramı üzerine kuramsal bir inceleme. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (20), 163-176. DOI: 10.31722/ejmd.1003125
- Kahyaoğlu, A. K. (2019). *Koro eğitiminde şefin kullandığı teknikler ve uygulama yöntemleri* (Yayın No. 537505) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Karataş, A. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimine yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayın No. 580435) [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Kim, J. E. (2018). *Instrumental music teachers' training, comfort, and self-competence in teaching choral music in public schools* [Doctoral dissertation, The University of Arizona].
- Litman, P. (2006). The relationship between gesture and sound: A pilot study of choral conducting behaviour in two related settings. *Visions of Research in Music Education*, 8(1), 1-28.

- McKenzie, E. (2012). *A year of practice and performance: improving piano skills to become a better choral director*. [Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers, The University of Montana].
- McWhirter, J. L. (2005). *A survey of secondary choral educators regarding piano skills utilized in the classroom and piano skills expectations of student teaching interns*. [Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia].
- Montemayor, M., Nápoles, J., Silvey, B. A., & Wiese, L. (2023). Effects of score study and conducting gesture on collegiate musicians' ability to detect errors in a choral score. *Journal of Research in Music Education, 70*(4), 449–462. <https://doi.org/10.1177/00224294221090432>
- Nápoles, J. (2013). The influences of presentation modes and conducting gestures on the perceptions of expressive choral performance of high school musicians attending a summer choral camp. *International Journal of Music Education, 31*(3), 321–330. <https://doi.org/10.1177/0255761411434823>
- Okatan, İ. (1996). Anadolu güzel sanatlar liselerinde ses problemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(8), 167-172.
- Özal Göncü, İ., & Azmioğlu, S. (2018). Türkiye'deki koro şenlik/festivallerinin Türk koro müziğine katkılarının incelenmesi. *Turkish Studies, 13*(10), 833-844.
- Özaydın, N. (2022). Müzik öğretmen adaylarının 'koro' kavramına yönelik bilişsel yapıları. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(235), 2197-2224. DOI: <https://doi.org/10.37669>
- Özdemir, G. (2017). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda piyano ile eşikleme becerileri üzerine sistematik derleme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30*(30), 123-132. Doi: 10.5505/pausbed.2018.15428
- Öztop, S. (2007). *Planlı ve programlı bir özengen koro eğitimi ile bireye kazandırılması hedeflenen eğitsel, toplumsal ve kültürel yeterliklerin incelenmesi* (Yayın No. 207065) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Öztürk, O. (2010). *Şefin Koro ile iletişimi ve şef davranışlarının koro üyesi algılarına göre değerlendirilmesi* (Yayın No. 280951) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Öztürk, G., & Öztürk, Ö. (2019). Müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları (Tokat ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(5), 1921-1934. Doi: 10.24106/kefdergi.3001
- Patton, M. Q. (1984). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage
- Papić, A., Jukić, J., & Škojo, T. (2022, May). *Digital Competences of Music Culture Teachers during the COVID-19 Pandemic*. In 2022 45th Jubilee International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO) (pp. 599-603). IEEE. Doi: <https://doi.org/10.23919/MIPRO55190.2022.9803629>
- Pearce, T., Maple, M., Shakeshaft, A., Wayland, S., & McKay, K. (2020). What is the co-creation of new knowledge? A content analysis and proposed definition for health interventions. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(7), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17072229>

- Poggi, I. (2011). Music and leadership: The choir conductor's multimodal communication. *Integr. Gestures*, 2(2), 341-353. DOI: <https://doi.org/10.1075/gi.4.31pog>
- Saklıca, E. (2010). *Bireysel ses eğitiminden toplu ses eğitime geçiş sürecindeki yaklaşımlar* (Yayın No.265105). [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Savchenko, R., & Savchenko, Y. (2019). Choral conducting competence as a pedagogical system. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), 382-390. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2339>
- Seyhan, S. (2014). *Koro ve yönetimi dersinin etkililiğinin öğretim elemanları görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Yayın No.407536) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Sezgin, L. (2009). *Anadolu güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin dönemsel ses özelliklerine uygun batı müziği koro eğitimi dersi öğretiminde kullanılabilecek eserler üzerine antolojik bir çalışma Önerisi* (Yayın No. 239385). [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Stemler, S. (2001), An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, (7), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.7275/z6fm-2e34>
- Sökezoğlu Atılğan, D., & Ördekci, Ş. (2015). İlkokul öğrencilerinin sosyalleşmelerinde koro eğitiminin rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-25.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A., (2021) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncellenmiş 12.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Temiz, E. (2016). Pedagojik formasyon alan müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2165-2174. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9139>
- Uğurluoğlu, G. D. & Onuray Eğilmez, H.(2023). Müzik öğretmeni adaylarının piyano ile eşlik alanında yeterlik algıları. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(44), 311-324. Doi: <https://dx.doi.org/10.21550/sosbilder.1142044>
- Valce, I., Trinite, B., Blauzde, O., Paipare, M., Barute, D., Ivane, M., Kruza, A. & Sleže, D. (2022). A study on Latvian choir conductors professional experience in the aspect of voice ergonomics. *Problems in Music Pedagogy*, 21(1), 77-93.
- Villiers, A. & Agenbag, G. (2018). Music expressivity in high school choirs: The case of three choirs. *Muziki*, 15(2), 3-16, Doi: 10.1080/18125980.2018.1482227
- Yaşar, Y. (2015). *Güzel sanatlar ve spor liselerinde koro çalışmalarında karşılaşılan ses eğitimi ile ilgili sorunların çözümüne ilişkin yaklaşımlar* (Yayın No.397443) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yılmaz, B., Gül, G. & Engür, D. (2018). The effect of choral participation on middle school students' life satisfaction. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 893-899. DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.893>
- Yüksek Öğretim Kurumu (2018). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Extended Abstract

In this research, the aim was to determine the extent of field competence of choir teachers working in Fine Arts High Schools. The study group for the research was composed of 11 music teachers selected by the purposive sampling method. An interview form consisting of eight open-ended questions and a demographic information form with seven questions were applied to the study group. Content analysis technique was used in the analysis of the data obtained as a result of the interviews. According to the findings obtained from this study, it was determined that some participants considered themselves sufficient in piano mastery, choral discipline, choir-conductor harmony and breath-voice studies, while some participants considered themselves partially sufficient in choir mastery lessons. In addition, it was concluded that some participants considered themselves insufficient in terms of breath and voice training studies, interpretation by period and style knowledge, management skills and piano playing skills. Moreover, participants were found to consider their repertoire of choral pieces sufficient, and it was determined that inter-teacher archive sharing and social networks contributed to these archives. It has been determined that most of the choir teachers consider themselves insufficient in terms of the ability to play the piano for accompaniment purposes, stage mastery, participation in professional training and mastery of the musical pieces; sufficient themselves in terms of process management skills and leadership skills.

Introduction

For a qualified choir education, it is expected that the choir instructor will be equipped in terms of educational and musical formation. A choir instructor should correctly identify the qualities of the group being trained and determine its needs by these qualities (Brinson, 1996). The training process should also be planned by the instructor, taking into consideration the vocal health and development of the choristers, and the necessary skills should be possessed to select appropriate works for the group, considering the period and style characteristics of these works (Hylton, 1995; Saklıca, 2010; Villiers & Agenbag, 2018). In addition, the choral teacher's mastery of scores, ability to use the piano effectively for accompaniment, proficiency in using right and left-hand techniques, and the skill to express nuances within a piece using gestures are also considered important in terms of the quality of choral education (Brinson, 1996; Çevik, 1997; Grady, 2014; Gumm, 2012). However, it is believed that the problem-solving skills, self-confidence and leadership qualities of the choir educator will positively contribute to the quality of the conducted choir education (Jansson vd., 2019; Seyhan, 2014).

With this idea, this research aims to answer the question, "What are the opinions of choir teachers of Fine Arts High Schools about their field qualifications?"

Method

In this research, a case study, which is one of the qualitative research methods, was used. The research's sample group was determined with maximum diversity sampling, a form of purposive sampling. The sample group was formed from choir educators working in Fine Arts High Schools located in different regions of Turkey. Data for the research was collected using the semi-structured interview technique. The data obtained from the interviews were analyzed using the content analysis technique.

Results

According to the findings obtained from this study, it was established that the participants taking choir lessons from experts with field dominance in undergraduate education contributed to their professional skills and awareness of becoming a chorister. In the study, it was found that some participants considered themselves sufficient in piano mastery, choral discipline, choral-conductor harmony and breath-voice studies. However, it was determined that some participants considered themselves partially sufficient in choir lesson dominance. Based on the results of this study, it has been concluded that some participants consider themselves insufficient in terms of breath and voice training studies, interpretation by period and style knowledge, management skills and piano use skills. It was also determined that the majority of the participants considered themselves sufficient in terms of choral management skills and management techniques, using gestures and facial expressions, stage dominance, choral-conductor harmony and partiture dominance; only one participant found himself inadequate in these subjects.

Discussion

It is known that the courses taken by music teacher candidates during their undergraduate education significantly contribute to their professional competence. Within this scope, it is considered that the field competencies and professional skills of music teachers are important in the planning of community-based studies and the presentation of the product. For this reason, it is considered necessary for candidates of music teachers to acquire community management skills in order to contribute to choir management competencies in their professional lives, as well as chorister competencies in the lessons they take for choir lessons in undergraduate education. Mastering the choir management skills and techniques of the choir teacher is of great importance for the success of the choir lesson. However, in addition to the management skills and mastery in question, it is considered necessary for the teachers to be able to reflect their musical expression to the choristers in terms of choral performance. It is considered important that choir teachers have acquired not only management skills but also characteristics such as choral leadership, interpretation of works and the ability to reflect the dynamics within the work using musical expressions. Choosing the works to be studied by taking into account the physical development characteristics and readiness levels of the group being trained and being able to use the piano effectively during the lesson process, is also of great importance to achieve the targeted achievements. However, it is thought that the leadership characteristic of the choir educator will influence the communication between the choir members, the motivations of the choir members and the lesson performance.

Pedagogical Implications

According to the findings obtained from the research, the following suggestions can be made:

1. Reviewing and organizing the choral course content included in the undergraduate programs of music teacher candidates in a way that contributes to their pedagogical competencies,
2. Providing modern technologies in the music community management course that music teacher candidates take during their undergraduate education, incorporating virtual reality applications into the process and supporting the development of teacher candidates' community management skills with virtual reality environments,

3. Providing music teachers with workshop environments where they can perform practical studies with field specialists who are qualified to contribute to their professional skills, include lessons in music teaching programs that will contribute to the competencies of prospective teachers to use the piano as an accompaniment instrument may be recommended.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu kurumu tarafından 27 Ocak 2023 tarihinde 2023-01 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar %40, ikinci yazar %30 ve üçüncü yazar %30 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Bu araştırmanın herhangi bir aşamasında maddi veya manevi hiçbir çıkar sağlanmamıştır. Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



Matematik Öğretmen Adaylarının Kalibrasyon ve Öz-Kontrol Becerilerinin İncelenmesi¹

Investigation of Mathematics Teacher Candidates' Calibration and Self-Control Skills

Rümeysa BEYAZHANÇER

Dr. ◆ Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi ◆ rumeysahan@hotmail.com ◆

ORCID: 0000-0001-5061-8835

Barış DEMİR

Dr. ◆ Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi ◆ baris.demir@kocaeli.edu.tr ◆

ORCID: 0000-0001-6997-6413

Özet

Bu araştırmada, matematik öğretmen adaylarının matematiksel kalibrasyon ve öz-kontrol becerileri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmanın temel amacı, bu iki önemli becerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine bağlı olarak değişip değişmediğini anlamaktır. Nicel bir yaklaşım benimsenen bu çalışma, betimsel ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, Marmara bölgesinde bir devlet üniversitesinin matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 125 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde, öğretmen adaylarının öz-kontrol düzeylerini ölçmek için Çok Boyutlu Kısa Öz-kontrol Ölçeği ve matematiksel kalibrasyon becerilerini değerlendirmek için Analiz 1 ve 2 derslerinde alınan sınav notları ile bu sınavlardan beklentileri üzerine tahminleri kullanılmıştır. Çalışma, cinsiyet, sınıf ve başarı düzeyleri bağlamında öğretmen adaylarının kalibrasyon ve öz-kontrol puanları arasındaki ilişkileri tespit etmek için t-testi ve ANOVA istatistiksel testler kullanmıştır. Ayrıca, Pearson korelasyon katsayısı ile başarı puanları ve bu iki beceri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, matematik öğretmen adaylarının kalibrasyon becerilerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediğini, ancak sınıf ve başarı durumu değişkenlerine göre önemli ölçüde farklılaştığını ortaya koymuştur. Öz-kontrol becerileri açısından ise, cinsiyet ve başarı durumu değişkenlerine göre anlamlı farklar gözlemlenmiş, fakat sınıf değişkenine göre herhangi bir istatistiksel farklılık bulunmamıştır. Araştırma, kalibrasyon becerisi ile öz-kontrol becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve başarı puanları ile kalibrasyon ve öz-kontrol puanları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin mevcut olduğunu belirlemiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz-kontrol, Matematiksel kalibrasyon, Matematik öğretmen adayları

Abstract

This study aims to examine the relationship between mathematics teacher candidates' mathematical calibration and self-control skills. The main purpose of the study is to understand whether these two important skills change depending on various variables such as gender, grade level and academic achievement. Adopting a quantitative approach, the current study used a descriptive relational survey model. The study sample consisted of 125 mathematics teacher candidates studying in the mathematics teaching department of a state university in the Marmara region. In the data collection process, the Multidimensional Brief Self-Control Scale was used to measure participants' self-control levels. To evaluate their mathematical calibration skills, their exam grades in Analysis 1 and 2 courses and their predictions about their expectations from these exams were utilized. The study used statistical tests such as a t-test and ANOVA to determine the

¹ Bu çalışmanın bir kısmı Bursa Uludağ Üniversitesi ev sahipliğinde 18-21 Mayıs 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilen 4. Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

relationships between teacher candidates' calibration and self-control scores regarding gender, grade and achievement levels. In addition, the Pearson correlation coefficient was used to analyze the relationship between achievement scores and these two skills. The results revealed that mathematics teacher candidates' calibration skills did not show a statistically significant difference according to the gender variable; however, they differed significantly in terms of the grade and achievement status variables. Regarding self-control skills, there was no significant difference according to gender and achievement status variables.

Keywords: Self-control, Mathematical calibration, Mathematics teacher candidates

1. Giriş

Okuldaki akademik performans ve başarı, eğitim sisteminin kalitesinin ve öğrenci amaçlarının bir göstergesi olarak görülmektedir. Bu yüzden öğrencilerin akademik ve sosyal alanlardaki başarılarını destekleyen psikolojik faktörlerin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu faktörlerin anlaşılması, eğitimde ilerlemeyi sağlayacak önemli bir adım olduğu, her öğrencinin farklı öğrenme hızı ve potansiyeli olduğu vurgulanmaktadır (Savaş vd., 2010). Özellikle matematikteki düşük başarı oranları, eğitimcilerin başarıyı etkileyen unsurları araştırmalarına neden olmaktadır.

Öğrenme sürecinde üstbilgi kavramı yıllar içinde ön plana çıkmıştır. Nelson ve Narens (1990) üstbilgi kavramını oluşturan bileşen ve süreçler için bir teorik çerçeve önermiştir. Bu çerçeve, *üst-düzey* ve *nesne-düzeyi* olmak üzere birbiriyle ilişkili iki yapıdan oluşmaktadır. Nesne-düzeyi, öğrenme, problem çözme gibi sürmekte olan herhangi bir bilişsel süreç olarak ele alınabilir. Üst-düzey ise, kişinin, mevcut görevi tamamlamak için meşgul olduğu bilişsel süreçlerin ve icra ettiği görevi kavrayışının bir modelini içerir. Üstbilgi daha düşük bir düşünce seviyesinin daha yüksek bir düşünce seviyesi tarafından izlenmesi ve kontrol edilmesi olarak görülebilir (Broadbent, 1977). Üstbilgi yeteneklerin önemli bir bileşeni olan öz kontrol kavramı Baumeister ve Alquist (2009) tarafından, bireylerin kendi düşünce, duygu, ruh hali ve davranışlarını düzenlemek için kullanılan bir araç olarak tanımlanmıştır. Duckworth (2009) öz kontrolün, bireyin amaçlarına ulaşabilmesi için zihinsel ve duygusal süreçlerini nasıl yöneteceği üzerine yoğunlaştığını belirtmektedir. Baumeister ve Alquist'a (2009) göre, öz kontrol, karmaşık kararlar alırken dürtüsel tepkileri azaltır ve bireylerin bu durumlar karşısında davranışlarını uygun şekilde ayarlamalarına yardımcı olur. Tangney ve diğerleri (2004) ile Tansı (2019), yüksek öz kontrol seviyesine sahip bireylerin akademik başarıda daha iyi olduğunu göstermiştir. Tansı (2019) ve Boyalı (2020) ise öz kontrol düzeyi düşük bireylerin daha fazla akademik erteleme davranışı sergilediğini bulmuştur.

Üstbilgi kontrol becerileri, bazı çalışmalarda üstbilgi stratejiler olarak da bilinir ve üstbilgi süreçlerin önemli zihinsel işlemlerini içerir. Bu beceriler, üstbilgi bilgilerin stratejik olarak kullanılması ve bilişsel hedeflere ulaşılabilmesi yeteneği olarak tanımlanabilir (Özsoy vd., 2009). Bu beceriler arasında yer alan tahmin yeteneği, öğrencileri öğrenme sürecinin hedefleri, süresi ve sonuçları hakkında düşünmeye teşvik eder. Öğrenciler, karşılaştıkları durumların zorluk derecesini tahmin edebilir ve bu tahminlere dayalı olarak beklentilerini ayarlayabilirler (Desoete vd., 2001; akt. Özsoy, 2017). İzleme ve kontrol arasındaki dinamik etkileşimi göstermek için kalibrasyon kavramı ortaya çıkmıştır. Hacker ve diğerleri (2008) tarafından belirtildiği üzere kalibrasyon, sürecin izlenmesi ve kontrol mekanizmalarının karşılıklı etkileşimini anlamada kullanılan önemli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Genel olarak herhangi bir sapmayı belirlemek ve hataları düzeltmek için bir ölçüm cihazının doğru bir standarda göre kontrol edilmesi olarak tanımlanan kalibrasyon, öğrenme bağlamında, bir öğrenenin bir öğrenme görevinin bazı özellikleri hakkındaki yargısının, bu özelliğin nesnel veya harici olarak belirlenmiş bir ölçüsünden sapma derecesini ifade eder. Özsoy (2012) kalibrasyonu, bireyin kendi performansına ilişkin düşünceleri ile gerçek performansı arasındaki tutarlılık ölçüsü olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımla kalibrasyon, bir kişinin performans algısının

gerçek performansı ile örtüşme derecesidir (Keren, 1991; Lichtenstein vd., 1982; Nietfeld vd., 2006). Öğrenciler hangi bilgi ya da beceriyi öğrendiklerine dair yargıda bulunurlar ve bu yargılar söz konusu bilgi ya da becerinin nesnel olarak belirlenmiş bir ölçütüyle karşılaştırılır (Winne, 2004).

Nelson ve Narens'in (1990) üstbilişe ilişkin teorik çerçevesi, insanlar öğrenme ve hafızalarını etkilemeye çalışırken izleme ve kontrol süreçleri arasında var olan dinamik etkileşime ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Bu teorik çerçeve neredeyse tamamen laboratuvar araştırmalarına dayansa da sınıf bağlamı teorisinin pratiğe uygulanması için verimli bir zemin sağlar. En azından, öz-düzenleyici öğrenciler olmak için, üstbilişsel düzeydeki öğrencilerin devam eden bilişsel durumlarını ve süreçlerini doğru bir şekilde izlemeleri ve bu izlemeden elde edilen bilginin bu bilişsel durumları ve süreçleri düzenlemek için kontrol uygulamak üzere kullanılması gerekir. Kalibrasyonla ilgili olarak doğru izleme ve kontrolün önemi Winne (2004) tarafından kısa ve öz bir şekilde özetlenmiştir: "Öğrenme, kalibrasyon yanlılığının derecesi ile ters orantılı ve kalibrasyon doğruluğu ile orantılı olacaktır". Buna göre; bir öğrenci testten önce öğrenmesini izleyebilir ve test edilecek materyalin %90'ına hâkim olduğuna dair bir tahminde bulunabilir. Ek olarak, öğrencinin hangi materyale hâkim olduğuna ilişkin öznel yargısı sınavdan sonra da ortaya çıkabilir. Performansı takip eden izleme yargıları genellikle son tahminler olarak adlandırılır (Lin & Zabrocky, 1998).

Kalibrasyon doğruluğuna katkıda bulunan birçok önemli etken olmasına rağmen, kalibrasyonun altında yatan psikolojik süreç, bir kişinin belirli bir konu ya da beceri hakkında ne bildiğini izlemesini ve bu bilginin kapsamını sınav gibi bazı kritik görevlerle karşılaştırarak değerlendirmesini gerektirir. Kalibrasyonun ölçülmesine yönelik farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar, fark skorları ve kalibrasyon eğrileri olarak iki kategoride incelenebilir. Fark puanlarının tümü, değerlendirilen performans ile gerçek performans arasındaki farkın alınmasını içerir. Kalibrasyonun belki de en basit ölçüsü, yargılanan ve gerçek performans arasındaki farkın mutlak değerinin hesaplandığı global düzeydeki yargılarla ilgilidir (Hacker vd., 2000; Pressley & Ghatala, 1989; Pressley vd., 1987). Örneğin, öğrencilerden bir testte sırasıyla kaç maddeyi doğru yapmayı bekledikleri veya doğru yaptıkları konusunda bir yargıya vararak performanslarını tahmin etmeleri veya sonradan belirlemeleri istenebilir. Gerçek performansları değerlendirildikten sonra, gerçek puanları tahmin edilen ve sonradan tahmin edilen yargılarından çıkarılır ve bu farkın mutlak değeri alınır. Sıfıra yakın değerler daha yüksek doğruluğa işaret eder. Mutlak değer alınmazsa, ortaya çıkan farklar bir yanlılık puanı üretir. Yani, negatif değerler düşük güvene sahip yargıları, pozitif değerler ise aşırı güvene sahip yargıları gösterir. Puanı 80 olarak tahmin eden ancak gerçekte 70 puan alan bir öğrenci aşırı özgüvenli ve olumlu önyargılı olacaktır. Kalibrasyon test uygulanmadan önce veya sonra alınan tahminler ile öğrencinin gerçek başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesiyle ölçülür. Glenberg ve diğerleri (1987) tarafından yapılan araştırmalar göstermektedir ki, bir öğrencinin tahmini ile gerçek puanı arasındaki fark ne kadar az olursa, o öğrencinin kalibrasyon becerisinin o kadar yüksek olduğu kabul edilebilir.

Öğrencilerin bir sınava ne kadar iyi çalıştıklarını ve sınavda ne kadar iyi performans göstereceklerini değerlendirebilmeleri ve sınav sırasında performanslarını ne kadar iyi izleyebildikleri, performanslarına katkıda bulunan temel becerilerdir. Yanlış kalibrasyon yargıları çeşitli sınav türlerinde düşük performansla ilişkilendirilmiştir (Barnett & Hixon, 1997; Bol & Hacker, 2001; Bol vd., 2005; Hacker vd., 2000; Kruger & Dunning, 1999; Nietfeld vd., 2005). Dolayısıyla, öğrencilerin doğru kalibrasyon yargıları üretmedikleri takdirde, başarılarını artırmak için gerekli düzeltici adımları atmayabileceklerini ya da sınav sırasında veya sonrasında yanıtlarını dikkatle değerlendiremeyeceklerini gösteren iyi kanıtlar vardır.

Kalibrasyon, üstbilişsel kontrol yeteneklerinin bir bileşeni olarak, tahmin ve değerlendirme yeteneklerinin birleşiminden oluşan ve izleme sürecini de içeren bir beceri olarak kabul edilmektedir

(Desoete vd., 2001). Kalibrasyon yeteneği zayıf olan öğrenciler, öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde kontrol etmekte zorlanabilir (Winnie & Perry, 2000). Kendine fazla güvenen öğrenciler, eksik bilgilerini düzeltmeye gerek duymadıklarını düşünerek çalışma yöntemlerini gözden geçiremezler. Aşırı düşük özgüven ise, öğrencinin anlama ve çalışma süreçlerini izlemesini ve yönetmesini olumsuz etkileyebilir. Özgüveni düşük öğrenciler, çalışma yöntemlerinin etkisiz olduğuna inanarak, bu yöntemleri gereksiz yere değiştirebilirler. Neyi anlayıp anlamadığının farkına varamamak bir üst-anlama başarısızlığıdır (Maki vd., 2005). Yani, öğrenciler okuma veya çalışma çabalarını en verimli şekilde izleyemeyebilir ve tahsis edemeyebilirler. Öğrenciler kolay materyaller ya da öğeler üzerinde kendilerine daha az güvenme eğiliminde olduklarından, halihazırda hakim oldukları materyaller üzerinde çalışmaya gereğinden fazla zaman ayırabilirler (Juslin vd., 2000; Lin & Zabrocky, 1998; Maki vd., 2005).

Öğrencilerin bildiklerini henüz bilmediklerinden ayırt edebilmeleri etkili öğrenme için kritik bir öneme sahiptir. Bununla birlikte, öğrencilerin algıladıkları yetenekler genellikle gerçek bilgileriyle örtüşmemektedir (Serra & De Marree, 2016). Kişinin kendi düşüncesi hakkında düşünme yeteneği olan üstbilgi, bu nedenle akademik başarı için çok önemlidir (Tanner, 2012). Üstbilgi; öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri de dahil olmak üzere öğrenme hakkında bildikleri, etkili çalışma stratejileri ve bunların ne zaman ve neden kullanılacağı bilme becerisidir (Schraw, 1998; Stanton vd., 2015). Öğrenenler kendi öğrenmeleri üzerinde düşünerek stratejileri ve işleri yapmanın daha iyi yollarını planlama kendi güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirerek kontrol sahibi olurlar, (Schraw, 1998; Zimmerman, 2002; Ambrose vd., 2010).

Birçok meslekte, doğru ve gerçekçi tahminlerde bulunamamanın vahim sonuçları olabilir (Allwood & Granhag, 1999; Dunning vd., 2004). Bu tür vahim sonuçlar, teşhislerinde gerçekçi olmayan bir şekilde kendine güvenen bir doktor, davalarının kararlarını tahmin ederken aşırı iyimser olabilen bir avukat veya zorlu hava koşullarıyla başa çıkma becerisini abartan bir havayolu pilotu ile örneklendirilebilir. Sınıflarda, aşırı ya da eksik özgüvenin sonuçları hayati tehlike yaratmasa da öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını kesinlikle etkileyebilir. Kendine aşırı güvenen öğrenciler, bir sınav için çalışmayı bırakabilir ve materyale hâkim olmadıklarını varsaydıkları için değerli çalışma zamanlarını yanlış ayırabilirler (Maki vd., 2005). Belirli bir öğrenme stratejisini kullanırken aşırı güven duymak, stratejinin etkililiği konusunda yanlış bir algı yaratabilir (Hacker, 1998). Ve bununla bağlantılı olarak, öğrenciler sınava hazırlanırken performansları düşük olduğunda hazır bir mazeret sağlayan kendi kendini engelleme stratejisi olarak aşırı özgüvenlerini kasıtlı olarak şişirebilirler (Winne, 2004).

Kalibrasyonla ilgili araştırmalarda dikkate değer bir nokta, kalibrasyon becerisinin konu veya derslere göre değişip değişmediğidir. Kalibrasyon becerisinin, farklı konu ve derslerden bağımsız bir zihinsel yetenek olup olmadığı konusu önem taşımaktadır. Winnie ve Muis (2011) gerçekleştirdiği bir çalışmada, öğrencilerin genel yetenekleri ile matematik ve kelime tanıma alanlarında gösterdikleri kalibrasyon becerileri incelenmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin genel yetenek ve kelime tanıma konularında benzer kalibrasyon düzeylerine sahip oldukları bulunurken, matematik alanında farklı bir kalibrasyon düzeyine rastlanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin matematik konusundaki kalibrasyon yeteneklerinin diğer alanlara göre daha düşük olduğunu göstermektedir (Winnie & Muis, 2011). Gürel ve Bozkurt'un 2023 yılındaki çalışmalarına göre, matematik derslerinde başarı, öğrencilerin kendi matematik becerilerini ne kadar etkili bir şekilde değerlendirebildikleri ile doğru orantılıdır. Bu çalışma, matematiksel yeterliliklerini gerçeğe uygun bir şekilde tahmin eden öğrencilerin, genellikle daha iyi akademik sonuçlar elde ettiklerini göstermektedir.

Özsoy'un (2012), üstbilişsel yetenekler üzerine yapılan çalışmaların sayısı artmakta olmasına rağmen, öğrencilerin kendi performansları hakkındaki düşünceleri ve bu düşüncelerin performansları ile uyumlu olup olmadığını inceleyen araştırmalar kısıtlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Türkiye'de kalibrasyonun ve üstbilişsel bileşenlerle teorik ilişkilerinin araştırıldığı çalışmalar yok denecek kadar azdır (Aşık & Sevimli, 2015; Özsoy, 2012). Geleceğin matematik öğretmenlerinin kalibrasyon ve öz-kontrol becerileri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasının gerek öğretmen yetiştiren kurumlar için gerek öğretimin niteliğine katkıda bulunacağı düşünüldüğünden öğretmen adayları çalışma grubu olarak seçilmiştir.

Bu çalışma, matematik öğretmen adaylarının matematiksel kalibrasyon ve öz-kontrol becerilerini farklı değişkenler açısından değerlendirerek, alana önemli bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla çalışmamızın araştırma soruları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1. Matematik öğretmen adaylarının kalibrasyon becerileri hangi düzeydedir?
2. Matematik öğretmen adaylarının kalibrasyon becerileri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Matematik öğretmen adaylarının öz-kontrol becerileri hangi düzeydedir?
4. Matematik öğretmen adaylarının öz-kontrol becerileri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
5. Matematik öğretmen adaylarının kalibrasyon becerileri, öz-kontrol becerileri ve başarıları arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, yaşayanların, mevcut olanların durumlarının, deneyimlerinin betimlenmesi şeklinde gerçekleştirilen araştırma türüdür (Karakaya, 2012). İlişkisel tarama ise, bu duruma neden olan değişkenlerin ilişkisini, etkisini ve bunların derecesini gösteren bir araştırma modelidir (Kaya vd., 2012).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme kullanılarak ve gönüllülük esasına dayalı olarak 2022-2023 eğitim öğretim yılında Marmara bölgesinde bir devlet üniversitesinin matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve farklı sınıf düzeylerinde bulunan 125 matematik öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Katılan öğretmen adaylarının %74,6'sı kız, %25,3'ü erkektir. Dördüncü sınıf öğrencileri çalışmaya katılmamışlardır. Adayların %38 'si 1. Sınıf (f=48), %37'si 2. Sınıf (f=46) ve %25'i 3. Sınıf (f=31) düzeyindedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması aşamasında; matematik sınav başarısı için Analiz I ve Analiz II dersleri final sınavı, kalibrasyon değerlendirme cetveli ve öz-kontrol ölçeği olarak üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

2.3.1. Analiz I ve Analiz III Dersleri

Araştırma kapsamında eğitim fakülte programında yüksek matematik bilgisi içeren Analiz I ve Analiz III dersi seçilmiştir. Eğitim fakültesindeki Analiz I ve Analiz III dersi, aynı öğretim elemanı tarafından verilmektedir. YÖK'ün belirlediği öğretim içerik ve yaklaşımları takip edilerek ilgili öğretim elemanı tarafından dersler yürütülmüştür. Bu dersler vize(%40) ve final sınavı(%60) olmak üzere iki sınav olarak değerlendirilmektedir. Analiz derslerinin final sınavları, dersi veren öğretim üyesi tarafından klasik yazılı bir sınav kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu final sınavlarına Analiz I dersini alttan alan 17, normal sürecinde alan 48, Analiz III dersini alttan alan 14 ve normal sürecinde alan 46 öğrenci katılmıştır. Sınav içeriğinde, limit, süreklilik kavramları, türev, türevin uygulamaları ve grafik çizimleri, trigonometrik fonksiyonlar, integral, integral uygulamaları ile seriler ve yakınsaklık testleri konularındaki on probleme yer verilmiştir. Dersin öğretim üyesi tarafından sınavlar okunarak sisteme girilmiştir.

2.3.2. Öz Kontrol Ölçeği

Matematik öğretmen adaylarına Nilsen ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen ve Koç, Şimşir ve Seki (2023) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Çok Boyutlu Kısa Öz-kontrol Ölçeği (ÇBKÖÖ) uygulanmıştır. Ölçek, 4 madde olumlu 4 madde olumsuz ve Başlatma ve Engelleme olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. ÇBÖÖ'de maddeler "1=Kesinlikle katılmıyorum" ve "5=Kesinlikle katılıyorum" olarak puanlanmıştır. Orijinal ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,70'dir. Mevcut çalışmada ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,79 olarak bulunmuştur.

2.3.3. Kalibrasyon Becerilerinin Ölçülmesi ve Yarıyıl Sonu Başarı Puanları

Kalibrasyon ölçümünün en yaygın yöntemi, öğrencilerin gerçek ve tahmin edilen performansları arasındaki mutlak farkı hesaplamaktır. Çalışmamızda performans kalibrasyonu kullanılmıştır. Performans kalibrasyonu geriye dönük bir kalibrasyon türüdür ve görevle ilgili testi tamamladıktan sonra, performansın düzeyine ilişkin karar verilmesi istenmektedir (Dennison, 1994; Karakelle & Saraç, 2007). Kalibrasyon becerisi değişkeni için Analiz I-III dersleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Analiz I-III derslerinin final sınavı sonrasında öğrencilerin kendi sınav kâğıtlarını değerlendirmeleri amacıyla öğrencinin beklediği puan şeklinde bir yer açılmış, buraya bekledikleri notu yazmaları istenmiştir. Bu çalışmada, final sınavı sonuçları ile öğrencilerin kendi değerlendirmeleri arasındaki mutlak fark, kalibrasyon puanı olarak kullanılmıştır. Örneğin, bir öğrenci final sınavından 80 puan alıp, tahmini puanını 70 olarak belirtmişse, kalibrasyon puanı 10 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi ve Çözümlemesi

Araştırmada toplanan veriler, detaylı istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistiksel analizler kapsamında, veri setinin ortalaması ve standart sapması gibi temel istatistikler hesaplanmıştır. Normallik testleri için, çarpıklık ve basıklık değerlerinin hesaplanmasında da betimsel istatistik tekniklerinden faydalanılmıştır. Çıkarımsal istatistiksel yöntemler arasında, gruplar arası karşılaştırmalar için ANOVA ve t testi kullanılmış, değişkenler arası ilişkilerin tespiti için ise korelasyon analizi yapılmıştır. Ayrıca, varyans analizi sonucunda elde edilen grup farklılıklarının kaynağını belirlemek için Tukey post-hoc testi uygulanmıştır. Ayrıca etki büyüklüğü (η^2) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Tüm bu istatistiksel analizler, SPSS 23 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Analiz sonucunda, ölçek puan ortalamaları değerlendirilirken aralık genişliğinin, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 2002) formülü ile hesaplanması göz önünde tutularak, araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları (1.00-1.80 “Çok düşük”, 1.81- 2.60 “Düşük”, 2.61-3.40 “Orta”, 3.41- 4.20 “Yüksek”, 4.20-5.00 “Çok yüksek”) şeklinde kullanılmıştır. Sınav notları 0-100 arası olacağından dolayı kalibrasyon puanı da bu aralıklar içinde yer almalıdır. Kalibrasyon becerisi yüksek olan öğrenciler, final sınav puanı ve kendi değerlendirme puanı arasındaki farkın en düşük olduğu öğrencilerdir. Kalibrasyon becerilerinin değerlendirilmesinde, araştırmacılar tarafından belirlenen ve uzman görüşü alınan; 0-10 puan yüksek, 11-20 puan orta ve 21 ve üstü ise zayıf düzeyde kalibrasyon becerisine işaret eden düzeyler kullanılmıştır. Düzeyler belirlenirken kalibrasyon beceri puanı mutlak değer olarak hesaplandığından ve sıfıra yakın değerler yüksek kalibrasyon becerisini gösterdiğinden dolayı bu şekilde bir değerlendirme yaklaşımı oluşturulmuştur.

2.5. Etik Kurul İzni

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 14.02.2023 tarihinde 2023-01 sayılı ile etik izin verilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde yapılan istatistiksel analizlere ilişkin sonuçlar ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmadaki Değişkenlerin Betimleyici İstatistikleri

Değişkenler	N	\bar{X}	Sd	Min.	Max.
Sınavı notu	125	68.13	11.57	40	90
Kalibrasyon	125	17.26	6.05	0	30
Öz kontrol	125	2.98	1.10	2.38	3.75

Tablo 1’de öğretmen adaylarının sınav notları ortalaması $X = 68.13$ ($Sd=11.57$), alınan en düşük not $Min=40$ ve en yüksek not ise $Max=90$ olduğu görülmüştür. Katılımcıların öz kontrol puanı ortalaması $\bar{X} = 2.98$ ($Sd =1.10$) en düşük öz kontrol ortalama puanı $Min=2,38$ ve en yüksek öz kontrol ortalama puanı ise $Max=3,75$ olarak bulunmuştur. Buradan, ‘*Matematik öğretmen adaylarının öz-kontrol becerileri hangi düzeydedir?*’ araştırma sorusunun cevabı olarak öğretmen adaylarının orta düzeyde ($\bar{X} = 2.98$) öz-kontrol becerisine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 1’de öğretmen adaylarının kalibrasyon beceri puan ortalamalarının $\bar{X} = 17.26$ ($Sd=6.05$), alınan en düşük kalibrasyon beceri puanının $Min=0$ ve en yüksek ise $Max=30$ olduğu görülmüştür. Buradan, ‘*Matematik öğretmen adaylarının kalibrasyon becerileri hangi düzeydedir?*’ araştırma sorusunun cevabı olarak öğretmen adaylarının orta düzeyde ($\bar{X} = 17.26$) kalibrasyon becerisine sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuç öğretmen adaylarının tahminleri ile gerçek notları arasında bir farkın olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 2. Cinsiyet, Sınıf ve Başarı Değişkenlerine Göre Kalibrasyon Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi ile Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		\bar{X}	ss	t	p	
Cinsiyet	Kadın	17,60	5,273	,515	,608	
	Erkek	16,93	8,725			
Değişkenler		\bar{X}	ss	F	p	η^2
Sınıf	1.sınıf	18,92	6,375	3,338	,039*	0,059
	2.sınıf	16,79	6,637			
	3.sınıf	15,50	4,974			
Başarı durumu	50-64 arası	20,97	4,786	6,527	,000*	0,339
	65-79 arası	18,44	4,240			
	80-89 arası	12,00	6,454			
	90 ve üstü	9,44	3,908			

*p<0.05

Tablo2'deki bulgular öğretmen adaylarının kalibrasyon becerileri cinsiyet [$t = .492$, $p = .324$] değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir. Ortalamalar incelendiğinde, erkek öğretmen adaylarının kalibrasyon becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının kalibrasyon becerilerinin; sınıf değişkenine [$F = 3,338$, $p = 0.039$] göre farklılaştığı belirlenmiştir. Tukey testi sonucunda 1.sınıf-3.sınıf grupları arasında 3.sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça kalibrasyon becerilerinin de arttığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının kalibrasyon becerilerinin; başarı durumu değişkenine [$F = 6,527$, $p = 0.000$] göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuç, başarı düzeyi arttıkça kalibrasyon becerilerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Tukey testi sonucu, matematik sınav başarı gruplarına göre öğretmen adaylarının kalibrasyon becerileri incelendiğinde, 50- 64 arası olan grup ile 80-89 arası olan grup arasında 80-89 arası grup lehine, 50- 64 arası olan grup ile 90 ve üstü olan gruplar arasında 90 ve üstü grup lehine, 65- 79 arası olan grup ile 80-89 arası olan grup arasında 80-89 arası grup lehine, 65- 79 arası olan grup ile 90 ve üstü olan gruplar arasında 90 ve üstü grup lehine, tutarlılığın daha yüksek olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılık bulunan sınıf değişkenine bağlı olarak kalibrasyon becerilerine ilişkin etki büyüklük değerinin, ($\eta^2 = 0,059$), başarı durumu değişkenine göre ise ($\eta^2 = 0,339$) olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü .01 (küçük), .06 (orta) ve .14 (büyük) olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2010). Burada elde edilen etki büyüklüğü, sonuçların başarı değişkeni için geniş bir etki değerine sahip olduğu, sınıf değişkeni açısından ise etkinin küçük kaldığını göstermektedir.

Tablo 3. Cinsiyet, Sınıf ve Başarı Durumu Değişkenlerine Göre Öz-Kontrol Becerilerine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi ile Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		\bar{X}	ss	t	p	η^2
Cinsiyet	Kadın	2,78	,321	-2,194	0,023*	0,09
	Erkek	3,12	,362			
Değişkenler		\bar{X}	ss	F	p	
Sınıf	1. sınıf	2,95	,309	,043	,958	
	2. sınıf	2,96	,359			
	3. sınıf	2,98	,377			
Başarı durumu	50-64 arası	2,68	,200	7,529	,000*	0,398
	65-79 arası	2,98	,222			
	80-89 arası	3,31	,270			
	90 ve üstü	3,41	,165			

*p<0.05

Tablo 3'deki bulgular, öğretmen adaylarının öz-kontrol becerilerinin cinsiyet [$t = -2.194$, $p = .023$] değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortalamalar incelendiğinde bu farkın erkek öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının; öz-kontrol becerilerinin sınıf değişkenine [$F = 0,043$, $p = .958$] göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ortalamalar incelendiğinde 3. sınıf adaylarının öz-kontrol becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Matematik öğretmen adaylarının öz-kontrol becerilerinin; başarı durumu değişkenine [$F = 7,52$, $p = 0.000$] göre istatistiksel farklılaştığı belirlenmiştir. Tukey testi sonucunda bu farkın başarı notu 50- 64 arası olan grup ile 80-89 arası olan grup, başarı notu 50- 64 arası olan grup ile 90 ve üstü olan gruplar, başarı notu 65- 79 arası olan grup ile 80-89 arası olan grup, başarı notu 65- 79 arası olan grup ile 90 ve üstü olan gruplar arasında olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılık bulunan cinsiyet değişkenine bağlı olarak öz-kontrol becerilerine ilişkin etki büyüklük değerinin, ($\eta^2 = 0,09$), başarı durumu değişkenine göre ise ($\eta^2 = 0,398$) olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların başarı (sınav puanları), kalibrasyon puanları ve öz-kontrolleri arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı olarak hesaplanarak Tablo 4 de gösterilmiştir.

Tablo 4. Çalışma Değişkenleri Pearson Korelasyon Değerleri

		Başarı	Kalibrasyon	Öz-kontrol
Başarı	r	1	-,587**	0,783*
	p	-	,000	0,000
Kalibrasyon	r	-,587**	1	-,626**
	p	0,000	-	0,000
Öz-kontrol	r	0,783*	-,626**	1
	p	0,000	0,000	-

** p < .01

Tablo 4'te öğretmen adaylarının başarıları (sınav puanları) ile kalibrasyon puanları arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde bir ilişki ($r = -.587, p < .01$) bulunmuştur. Bu sonuç kalibrasyonun mutlak değeri azaldıkça iyi kalibrasyon becerisine sahip olunabildiğini ve başarılı öğrencilerin iyi kalibrasyona sahip bireyler olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının kalibrasyon puanları ile öz-kontrol becerileri arasında negatif ($r = -.626, p < .01$) yönde istatistiksel olarak anlamlı orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Başarı değişkenine benzer şekilde öz-kontrol becerileri yüksek olan öğretmen adaylarının kalibrasyon becerilerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının başarıları (sınav puanları) ile öz-kontrol becerileri arasında pozitif ($r = .783, p < .01$) yönde istatistiksel olarak anlamlı yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile başarı düzeyi artıka öz-kontrol becerisi de artmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öncelikle matematik öğretmen adaylarının Analiz I ve Analiz II final sınavı başarıları, bu sınavları öz-değerlendirmeleri ve öz-kontrol becerilerine ne kadar sahip olduklarına yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının orta düzeyde kalibrasyon ve öz-kontrol becerisine sahip oldukları görülmüştür.

Matematik öğretmen adaylarının kalibrasyon puanı ortalaması ($x = 17.26$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç öğretmen adaylarının kendi sınav başarılarını tahmin etme anlamında kısmen zorluk yaşadıklarını buna paralel olarak orta düzeyde kalibrasyon becerisine sahip olduklarını göstermektedir. Aşık ve Sevimli (2015), Valdez (2013), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda benzer şekilde orta düzeyde kalibrasyon becerisine oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Kıran (2021) yaptığı çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının kalibrasyon becerileri düzeyini, yedili bir derecelendirme ile beş düzeyinde yani yüksek olarak belirlemiştir. Öğrencilerin kendi potansiyelleri hakkındaki yargıları; hedeflerini belirlemelerinde, motivasyon düzeylerinde ve öğrenme konusundaki istekliliklerinde önemli etkenler olarak görülmektedir (Özsoy,2012). Alan yazın incelendiğinde, bireylerin kalibrasyon seviyelerinin genel anlamda düşük olduğu görülmektedir (Lichtenstein vd., 1982; Özsoy, 2012).

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, öğretmen adaylarının öz-kontrol beceri puanlarının orta düzeyde olduğudur. Türkiye'deki literatür taraması sonucunda, öz-kontrol becerileriyle ilgili yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Belet ve Güven (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel öğrenme stratejileri arasında en çok öz-kontrol stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Demir (2013) ise bilişsel farkındalığı yüksek sınıf öğretmeni adaylarının, öğrenme süreçlerinde zihinsel kontrol stratejilerini daha fazla kullandıklarını ve başarılı öğrencilerin, kendilerini daha sık denetleyip değerlendirdikleri için bilişlerini daha iyi kontrol ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, yüksek öz-kontrol kapasitesine sahip bireylerin, kişilerarası ilişkiler, benlik saygısı, akademik başarı gibi alanlarda daha olumlu sonuçlar gösterdiği Tangney ve arkadaşları (2004) tarafından belirtilmiştir. Bu sonuçlar bize öz-kontrol becerisinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğretmen adayları için ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda, matematik öğretmen adaylarının kalibrasyon becerilerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılaşmadığı, sınıf ve başarı durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Alan yazında farklı düzeylerde yapılmış çalışmalarda, çalışmamızın bulgularını destekleyen araştırmalar olduğu gibi cinsiyet değişkeninin kalibrasyon becerisi üzerinde anlamlı etkisi olduğu araştırmalarında olduğu görülmüştür. Aluri (2018), Chen(2003), Chen ve Zimmerman (2007), Gürel ve Bozkurt(2023), Özsoy (2012) ve Pajares ve Graham(1999) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkeninin kalibrasyon becerisi üzerinde etkisi olmadığını, Cole ve

diğerleri(1999), Connell ve Ilardi(1987) ve Kurtuluş ve Öztürk (2017) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyet değişkeninin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalar, öğrencilerin sınıf düzeyinin artması ile daha sağlıklı özdeğerlendirmeler yaptıklarını başka bir ifade ile kalibrasyon becerilerinin yüksek olduğunu göstermiştir(Aşık & Sevimli, 2015;Dinsmore & Parkinson, 2013; Özsoy, 2012; Özsoy & Kuruyer, 2012; Winnie & Muis, 2011). Bu sonuçlar çalışmamızın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçları, matematik öğretmen adaylarının öz-kontrol becerilerinin, cinsiyet ve akademik başarı gibi değişkenlere bağlı olarak istatistiksel olarak önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.Literatürde cinsiyet değişkeninin öz-kontrol becerisi üzerinde etkisi olduğunu gösteren birçok çalışma mevcuttur (Arığ & Ömerustaoğlu, 2018; Boyalı, 2007; Ercoşkun, 2016; Gottfredson & Hirschi, 1990; Karataş, 2014; Onursal, 2019; Subaş, 2018; Turkeş, 2004; Yılmaz, 2017; Turner & Piquero, 2002). Jo ve Bouffard(2014) ve Aktaş(2021) erkek ve kız çocukların benzer öz-kontrol düzeyine sahip olduklarını, cinsiyet değişkenine göre öz-kontrol becerilerinin farklılaşmadığını ifade etmişlerdir. Çalışmamızda öz-kontrol becerilerinin sınıf değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Çalışmamızın bulgularının aksine Arığ ve Ömerustaoğlu, (2018) lise öğrenci ile yaptıkları araştırmalarında öz-kontrol becerisinin sınıf düzeyine göre farklılaştığını rapor etmişlerdir.

Çalışmamızda kalibrasyonla ilişkisi incelenen diğer değişken başarı düzeyidir. Araştırma sonucunda, başarı puanları ile kalibrasyon becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.Literatürde genel olarak, başarılı olan bireylerin, diğerlerine oranla kalibrasyon becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Aşık & Sevimli, 2015; Başol, 2015; Bol vd., 2005; Chiu & Klassen, 2010; Çelik, 2012; Dupeyrat vd., 2011;Ewers & Wood, 1993;García vd., 2016; Hacker vd., 2008; Kallia & Sentance, 2018;Kıran, 2021;Kurtuluş & Öztürk, 2017; Morphew, 2021;Osterhage, 2021; Özsoy, 2012; Özsoy & Kuruyer, 2012;Pajares & Graham, 1999; Ramdass & Zimmerman, 2008; Talsma vd., 2019). Bu sonuçlar, çalışmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Matematik dersi bağlamında da benzer sonuçlar bulunmuştur. Kalibrasyon yetenekleri yüksek olan öğrencilerin matematiksel işlem yaparken daha başarılı performans gösterdikleri, daha kontrollü oldukları, karmaşık problemleri daha basit parçalara ayırarak çözmeye çalıştıkları, düşüncelerini netleştirmek için kendilerine sorular sordukları gözlenmiştir (Glenberg vd., 1987; Dermitzaki vd., 2009; Özsoy, 2009). Bu sonuçlar, kalibrasyon becerisinin öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını ve öğrencilerin akademik performanslarını nasıl etkileyebileceğini göstermektedir.

Gürel ve Bozkurt'un 2023 yılındaki araştırmaları, genel kabullerin tersine, düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin de yüksek başarı düzeyine sahip öğrenciler gibi kendi kapasitelerine ilişkin farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Araştırma, başarı puanları ile öz-kontrol becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Arığ ve Ömerustaoğlu (2018) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, öğretmen adaylarının öz-kontrol becerileri ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Krouse ve Krouse (1981), öğrencilerin beklenenden düşük başarı göstermelerinin temel nedeni olarak öz-kontrol stratejilerini etkin kullanmamalarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının kalibrasyon becerileri ile öz-kontrol becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Başarı değişkenine benzer şekilde, öz-kontrol becerileri yüksek olan öğretmen adaylarının kalibrasyon becerilerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Özkontrol becerisi ile kalibrasyon becerisi arasındaki olası ilişki, bu iki becerinin doğası ve uygulamaları üzerinden değerlendirilebilir. Her iki beceri de bireyin kendini düzenleme yeteneğine dayanır ve birbirini tamamlayıcı olabilir. Örneğin, etkili bir özkontrol, bir bireyin eğitim veya kişisel gelişim hedeflerine

ulaşmasını sağlayabilirken, iyi kalibrasyon becerileri, bireyin bu hedeflere ulaşmak için hangi stratejilerin en etkili olduğunu anlamasına yardımcı olabilir.

Kalibrasyon becerisi, öğrencilerin üstbilgi yetenekleri ve akademik başarılarının gelişiminde kritik bir faktör olarak kabul edilmektedir (Dinsmore & Parkinson, 2013; Nietfeld vd., 2005). Kalibrasyonun performans değerlendirme ve öğrenme süreçlerindeki rolü de vurgulanmıştır. Araştırmalar, yüksek kalibrasyon becerisine sahip olmanın, okul başarısını destekleyen bilişsel farkındalığı ifade ettiğini göstermektedir. Kıran (2021) tarafından kalibrasyonun öğrenme stratejileri, öz-düzenleme, bilişsel stratejiler ve motivasyonla teorik olarak ilişkili olduğu belirtilmiştir. Alexander (2013) ise kalibrasyonun hem öz-düzenleme ve üstbilginin bir parçası olduğunu hem de öğrencilerin öğrenme sürecindeki çabalarını ve stratejik davranışlarını etkilediğini ifade etmektedir. Dolayısıyla, öğrenme ve doğruluk artırıcı müdahalelerin, öz-düzenlemeli öğrenmenin önemli unsurları olan ön düşünce, performans ve öz-yansıtma süreçlerini içermesi daha etkili olacaktır.

Araştırmacılar, öz-düzenlemeli öğrenme teorisi ışığında yapılan çalışmalarını gözden geçirip, başarılı kalibrasyon ve öğrenmeye yol açan müdahaleleri inceleyebilir. Basit eğitsel stratejilerin öğrencilerin üstbilgi farkındalığını artırabileceği ve performanslarını iyileştirebileceği bu sebeple buna yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir. Öz-kontrol kavramının başka araştırmalarda farklı değişkenler kullanılarak yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. İleride yapılacak çalışmalarda yüksek katılımcı sayısı ve farklı derslerde veri toplanabilir. Ayrıca kalibrasyon becerilerinin ölçülmesine yönelik güncel ve farklı yaklaşımlar benimsenerek ve nitel veriler kullanılarak çalışmalar desteklenebilir.

Kaynaklar

- Aktaş, S. (2021). *Fen liseleri ve fen-sosyal bilimler proje imam hatip liseleri öğrencilerinin akademik başarı ve öz kontrollerinin duygusal zekâ düzeylerini yordama gücünün belirlenmesi* (Yayın No. 699601) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Alexander, P. A. (2013). Calibration: What is it and why it matters? An introduction to the special issue on calibrating calibration. *Learning and Instruction, 24*, 1-3.
- Allwood, C. M., & Granhag, P. A. (1999). Feelings of confidence and the realism of confidence judgments in everyday life. In P. Juslin & H. Montgomery (Eds.), *Judgment and decision making: Neo-Brunswikian and process-tracing approaches* (pp. 123–146). Erlbaum.
- Aluri, V. L. N. (2018). *Influence of students' prior knowledge and classroom learning environment on self-efficacy and achievement in mathematics* [Doctoral Thesis, Curtin University].
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.
- Arıç, S., & Ömerustaoğlu, A. (2018). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. <http://openaccess.biruni.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12445/109>. Erişim tarihi: 17.06.2023.
- Aşık, G., & Sevimli, E. (2015). Üstbilgi kalibrasyonunun matematik başarı bağlamında incelenmesi: mühendislik öğrencileri örneği. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 32* (2), 19-36.
- Barnett, J. E., & Hixon, J. E. (1997). Effects of grade level and subject on student test score predictions. *The Journal of Educational Research, 90*(3), 170–174.

- Başol, B. (2015). *The relationship among metacognitive knowledge, metacognitive calibration accuracy and mathematical problem solving performance* (Yayın No.381608) [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Baumeister, R. F., & Alquist, J. L. (2009). Is there a downside to good self-control? *Self and Identity*, 8(2-3), 115-130.
- Belet, S., & Guven, M. (2011). Meta-Cognitive strategy usage and epistemological beliefs of primary school teacher trainees. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11, 51-57.
- Bol, L., & Hacker, D. J. (2001). A comparison of the effects of practice tests and traditional review on performance and calibration. *The Journal of Experimental Education*, 69(2), 133–151.
- Bol, L., Hacker, D. J., O’Shea, P., & Allen, D. (2005). The influence of overt practice, achievement level, and explanatory style on calibration accuracy and performance. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 269–280.
- Boyalı, C. (2007). *Öz-kontrol ile akademik erteleme arasındaki ilişkide akıllı telefon bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi* (Yayın No.620149) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Broadbent, D. E. (1977). Levels, Hierarchies, and the Locus of Control. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 29(2), 181-201.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (11. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Çelik, E. (2012). *Matematik problemi çözme başarısı ile üstbilişsel özdüzenleme, matematik özyeterlik ve özdeğerlendirme kararlarının doğruluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No.293228) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Chen, P. (2003). Exploring the accuracy and predictability of the self-efficacy beliefs of seventh-grade mathematics students. *Learning and Individual Differences*, 14(1), 79-92.
- Chen, P., & Zimmerman, B. (2007). A cross-national comparison study on the accuracy of self-efficacy beliefs of middle-school mathematics students. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 221–244.
- Cole, D. A., Martin, J. M., Peeke, L. A., Seroczynski, A., & Fier, J. (1999). Children's over-and underestimation of academic competence: A longitudinal study of gender differences, depression, and anxiety. *Child Development*, 70(2), 459-473.
- Chiu, M. M., & Klassen, M. R. (2010). Relations of mathematics self-concept and its calibration with mathematics achievement: *Cultural differences among fifteen-year-olds in 34 countries*. *Learning and Instruction*, 20, 2-17.
- Connell, J. P., & Ilardi, B. C. (1987). Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence. *Child Development*, 58, 1297-1307.
- Dennison, R.S. (1994). *Expert calibration of performance* (Doktora Tezi). University of Nebraska, Lincoln.

- Demir, Ö. (2012). Öğretmen Adaylarının Ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 44, 133-148.
- Dermitzaki, I., Leondari, A., & Goudas, M. (2009). Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation. *Learning and Instruction*, 19(2), 144- 157.
- Desoete, A., Roeyers, H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435-447.
- Dinsmore, D., & Parkinson, M. (2013). What are confidence judgments made of? Students' explanations for their confidence ratings and what that means for calibration. *Learning and Instruction*. 24. 4-14.
- Duckworth, A. L. (2009). Self discipline is empowering. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 536.
- Dunning, D., Heath, C., & Suls, J. M. (2004). Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 69–106.
- Dupeyrat, C., Escribe, C., Huet, N., & Régner, I. (2011). Positive biases in self-assessment of mathematics competence, achievement goals, and mathematics performance. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 241-250.
- Ercoşkun, M. H. (2016). Adaptation of self-control and self-management scale (SCMS) into Turkish culture: A study on reliability and validity. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(4), 1125-1145.
- Ewers, C. A., & Wood, N. L. (1993). Sex and ability differences in children's math self- efficacy and prediction accuracy. *Learning and Individual Differences*, 5, 259–267.
- García, T., Rodríguez, C., González-Castro, P., González-Pienda, J. A., & Torrance, M. (2016). Elementary students' metacognitive processes and post-performance calibration on mathematical problem-solving tasks. *Metacognition and Learning*, 11(2), 139-170.
- Glenberg, A. M., Sanocki, T., Epstein, W., & Morris, C. (1987). Enhancing calibration of comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 116(2), 119–136.
- Gottfredson, M. R. & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford University Press.
- Gürel, R., & Bozkurt, E. (2023). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik öz yeterlik kalibrasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 226-241.
- Hacker, D. J. (1998). Metacognition: Definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 1–23). Erlbaum.
- Hacker, D. J., Bol, L., & Bahbahani, K. (2008). Explaining calibration accuracy in classroom contexts: the effects of incentives, reflection, and explanatory style. *Metacognition and Learning*, 3, 101-121. 290.
- Hacker, D. J., Bol, L., & Keener, M. C. (2008). *Metacognition in education: A focus on calibration*. In J. Dunlosky, & R. Bjork (Eds.), *Handbook of Memory and Metacognition*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Hacker, D. J., Bol, L., Horgan, D. D., & Rakow, E. A. (2000). Test prediction and performance in a classroom context. *Journal of Educational Psychology, 92*, 160–170.
- Jo, Y. & Bouffard, L. (2014). Stability of self-control and gender. *Journal of Criminal Justice, 42*(4), 356-365.
- Juslin, P., Winman, A., & Olsson, H. (2000). Naive empiricism and dogmatism in confidence research: A critical examination of the hard–easy effect. *Psychological Review, 107*(2), 384–396.
- Kalia, M., & Sentance, S. (2018) Are Boys More Confident Than Girls? The Role of Calibration and Students' Self-Efficacy in Programming Tasks and Computer Science. In: *13th Workshop in Primary and Secondary Computing Education (WiPSCE '18)*, Potsdam, Germany.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (ss. 55-84). Anı Yayınları.
- Karataş, M. (2014). *Emniyet Genel Müdürlüğü Merkez Teşkilatı'nda çalışan polis teşkilatı mensuplarında öz denetim ve sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 358938) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2007). Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) a ve b formları: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları, 10*(20), 87-103 .
- Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences, 9*(2), 1229-1259.
- Keren, G. (1991). Calibration and probability judgements: Conceptual and methodological issues. *Acta Psychologica, 77*(3), 217-273.
- Kıran, D. (2021). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Kalibrasyon Becerisinin Öğrenme Stratejileri ve Öz Yeterlikle İlişkinin İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 437-462.
- Koç, H., Şimşir-Gökalp, Z., & Seki, T. (2023). The relationships between self-control and distress among the emerging adults: A serial mediating roles of fear of missing out and social media addiction. *Emerging Adulthood, 1*-13.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1121–1134.
- Krouse, J. H., & Krouse, H. J. (1981). Toward a multimodal theory of academic underachievement. *Educational Psychologist, 16*(3), 151-164.
- Kurtuluş, A., & Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi (31)*, 762-778.
- Lichtenstein, S., Fischhoff, B., & Phillips, L. D. (1982). *Calibration of probabilities: The state of the art to 1980*. In D. Kahneman, P. Slovic, & A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Lin, L. M., & Zabrucky, K. M. (1998). Calibration of comprehension: research and implications for education and instruction. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 345-391.
- Maki, R. H., Shields, M., Wheeler, A., & Zacchilli, T. (2005). Individual differences in absolute and relative metacomprehension accuracy. *Journal of Educational Psychology, 97*, 723- 731.
- Morphew, J. W. (2021). Changes in metacognitive monitoring accuracy in an introductory physics course. *Metacognition and Learning, 16*(1), 89-111.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). A theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation, 26*, 125-141.
- Nietfeld, J. L., Cao, L., & Osborne, J. W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the post secondary classroom. *Journal of Experimental Education, 74*, 7-28.
- Nietfeld, J.L., Cao, L., & Osborne, J.W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Education, 74*, 7-28.
- Nilsen F. A., Bang H., Boe O., Martinsen Ø. L., Lang-Ree O. C., Røysamb E. (2020). The multidimensional self-control scale (MSCS): Development and validation. *Psychological Assessment, 32*(11), 1057–1074.
- Onursal, M. (2019). *Örgütsel dışlanma ile iş yaşam dengesi, öz kontrol, zaman yönelimi, saldırgan davranış ve olumlu sosyal davranış ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Osterhage, J. L. (2021). Persistent miscalibration for low and high achievers despite practice test feedback in an introductory biology course. *Journal of Microbiology & Biology Education, 22*(2), 1-11.
- Özsoy, G. (2012). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel kalibrasyon becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1183-1195.
- Özsoy, G., & Kuruyer, H. G. (2012). Bilmenin illüzyonu: Matematiksel problem çözme ve test kalibrasyonu. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 32*(2), 229-237.
- Özsoy, G., Memiş, A. & Temur, T. (2009). Metacognition, study habits and attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education, 2*(1), 154–166.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*(2), 124-139.
- Pressley, M., & Ghatala, E. S. (1989). Metacognitive benefits of taking a test for children and young adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology. 47*, 430–450.
- Pressley, M., Snyder, B. L., Levin, J. R., Murray, H. G., & Ghatala, E. S. (1987). Perceived readiness for examination performance (PREP) produced by initial reading of text and text containing adjunct questions. *Reading Research Quarterly, 22*, 219–236.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school students' self-efficacy, self-evaluation, and mathematics division learning. *Journal of Advanced Academics, 20*(1), 18-41.
- Serra, M. J., & DeMarree, K. G. (2016). Unskilled and unaware in the classroom: College students' desired grades predict their biased grade predictions. *Memory & Cognition, 44*(7), 1127–1137.

- Savaş, E., Taş, S., & Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Stanton, J. D., Neider, X. N., Gallegos, I. J., & Clark, N. C. (2015). Differences in metacognitive regulation in introductory biology students: when prompts are not enough. *CBE—Life Sciences Education*, 14(2), ar15.
- Subaş, R. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öz-denetimleri ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlerle incelenmesi* (Yayın No. 511405) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Talsma, K., Schüz, B., & Norris, K. (2019). Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Self-efficacy ≠ self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences*, 69, 182-195.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.
- Tanner, K. D. (2012). Feature approaches to biology teaching and learning promoting student metacognition. *CBE—Life Sciences Education*, 11, 113-120.
- Tansı, A. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu, öz-düzenleme ve kararsızlık düzeylerinin erteleme davranışlarını yordayıcılığı* (Yayın No. 579814) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayıncılık.
- Turkeş, M. C. (2004). *Ergenlerde sapkın davranışın nedenleri olarak öz-denetim ve aile içi denetim mekanizmalarının analizi* (Yayın No. 148060) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Turner, M. G., & Piquero, A. R. (2002). The stability of self-control. *Journal of Criminal Justice*, 30(6), 457-471.
- Valdez, A. (2013). Student metacognitive monitoring: Predicting test achievement from judgment accuracy. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 141-146.
- Winne, P. H. (2004). Putting volition to work in education. *Teachers College Record*, 106(9), 1879-1887.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 531–566). San Diego, CA: Academic Press.
- Winnie, P. H., & Muis, K. R. (2011). Statistical estimates of learners' judgments about knowledge in the calibration of achievement. *Metacognition Learning*, 6, 179-193.
- Yılmaz, M. (2017). *Lisanslı olarak spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin öz kontrol ve öz yönetim düzeyleri* (Yayın No. 477050) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

Extended Abstract

Introduction

Academic performance and success in schools are accepted as indicators of the quality of the education system and the objectives of students. Therefore, examining the psychological factors that support students' academic and social achievements is of great importance. Understanding these factors is a critical step towards progress in education, emphasising that each student has different learning speeds and potential (Savaş et al., 2010). Meagre success rates in mathematics have led educators to investigate factors affecting success.

Metacognitive control skills, also known as metacognitive strategies in some studies, involve significant mental processes of metacognitive processes. These skills can be defined as the ability to strategically use metacognitive knowledge to achieve cognitive goals (Özsoy et al., 2009). Among these skills, predictive ability encourages students to think about the objectives, duration, and outcomes of the learning process. Students can predict the difficulty level of situations they encounter and adjust their expectations based on these predictions (Desoete et al., 2001, cited in Özsoy, 2017). The concept of calibration emerged to demonstrate the dynamic interaction between monitoring and control. Hacker et al. (2008) state that calibration is an important measure used in understanding the interaction of monitoring and control mechanisms in the process. Calibration in the learning context expresses the degree of deviation of a learner's judgment about some characteristics of a learning task from an objective or externally determined measure of this characteristic. Özsoy (2012) defined *calibration* as the consistency between an individual's thoughts about their performance and their actual performance. In other words, calibration is the degree to which a person's perception of performance matches their actual performance (Keren, 1991; Lichtenstein et al., 1982; Nietfeld et al., 2006). Students make judgments about what knowledge or skill they have learned, and these judgments are compared with an objectively determined criterion of the knowledge or skill (Winne, 2004).

Although many significant factors contribute to calibration accuracy, the underlying psychological process of calibration requires a person to monitor what they know about a particular topic or skill and assess the scope of this knowledge by comparing it with some critical tasks like exams. Different approaches to measuring calibration can be examined in two categories: difference scores and calibration curves. All difference scores involve the difference between the assessed and actual performance. The simplest measure of calibration is global judgments, where the absolute value of the difference between judged and actual performance is calculated (Hacker et al., 2000; Pressley & Ghatala, 1989; Pressley et al., 1987). For example, students can be asked to predict or later determine their performance by judging how many items they expect to get right or have gotten right in a test. After evaluating the actual performance, the predicted and later estimated judgments are subtracted from the actual scores, and the absolute value of this difference is taken. Values close to zero indicate high accuracy. The resulting differences produce a bias score if the absolute value is not taken. Thus, negative values indicate judgments with low confidence, and positive values indicate overconfident judgments. For instance, a student who predicts a score of 80 but scores 70 would be overconfident and positively biased. Calibration is measured by examining the relationship between the estimates taken before or after a calibration test and the student's actual success. Glenberg et al. (1987) have shown that the smaller the difference between a student's estimate and actual score, the higher their calibration skill can be considered.

In many professions, the inability to make accurate and realistic predictions can have serious consequences (Allwood & Granhag, 1999; Dunning et al., 2004). Such dire consequences can be exemplified by a doctor who is unrealistically confident in their diagnoses, a lawyer who may be overly optimistic in predicting the outcomes of their cases, or an airline pilot who overestimates their ability to cope with challenging weather conditions. In classrooms, while the consequences of excessive or insufficient confidence may not pose life-threatening risks, they can certainly affect students' academic achievements and motivation. Overconfident students might stop studying for an exam and misallocate their valuable study time by assuming they have mastered the material (Maki et al., 2005). Overconfidence in a particular learning strategy can create a false perception of the strategy's effectiveness (Hacker, 1998). Consequently, students preparing for an exam might intentionally inflate their overconfidence as a self-handicapping strategy, providing a ready excuse when their performance is poor (Winne, 2004).

A significant point in calibration research is whether calibration skill varies depending on the subject or course. Whether calibration skill is a mental ability independent of different subjects and courses is important. In a study conducted by Winnie and Muis (2011), students' calibration skills in general abilities and areas of mathematics and word recognition were examined. In this study, while students were found to have similar calibration levels in general ability and word recognition subjects, a different calibration level was observed in mathematics. The results of the study indicate that students' calibration skills in mathematics are lower compared to other areas (Winnie & Muis, 2011). According to a 2023 study by Gürel and Bozkurt, success in mathematics courses is directly proportional to how effectively students can assess their mathematical skills. This study shows that students who accurately predict their mathematical competencies generally achieve better academic results.

Despite the increasing number of studies on metacognitive abilities, Özsoy (2012) has stated that research examining students' thoughts about their own performance and the consistency of these thoughts with their performance is still limited. Furthermore, studies in Turkey investigating calibration and its theoretical relationships with metacognitive components are almost non-existent (Aşık & Sevimli, 2015; Özsoy, 2012). This study aims to make a significant contribution to the field by evaluating the mathematical calibration and self-control skills of mathematics teacher candidates in terms of different variables. The research questions of our study have been determined as follows:

1. What is the level of calibration skills of mathematics teacher candidates?
2. Do the calibration skills of mathematics teacher candidates differ according to demographic variables?
3. What is the level of self-control skills of mathematics teacher candidates?
4. Do the self-control skills of mathematics teacher candidates differ according to demographic variables?
5. Is there a relationship between the calibration skills, self-control skills, and achievements of mathematics teacher candidates?

Method

In this research, the descriptive relational scanning model, a quantitative research approach, was used. The research was conducted with 125 mathematics teacher candidates from different class levels at a state university in the Marmara region during the 2022-2023 academic year, using a purposive sampling technique based on voluntariness.

In the data collection phase, three data collection tools were used: final exam scores for Analysis I and II courses, a calibration assessment scale, and a self-control scale. The Multidimensional Brief Self-Control Scale (MBS-SCS), developed by Nilsen et al. (2020) and adapted into Turkish by Koç et al. (2023), was administered to the pre-service mathematics teachers. This study used the calibration scores as the absolute difference between the students' self-assessments and the final exam results of the Analysis I and II courses. For example, if a student scores 80 on the final exam and estimates their score to be 70, the calibration score is calculated as 10.

The collected data were analysed using detailed statistical methods. Descriptive statistical analyses included calculating basic statistics such as the mean and standard deviation of the data set. Descriptive statistical techniques were also used for the normality tests to calculate skewness and kurtosis values. Inferential statistical methods included ANOVA and t-tests for comparisons between groups and correlation analysis to identify relationships between variables. The Tukey post-hoc test was also applied to determine the source of group differences obtained from variance analysis. All these statistical analyses were performed using SPSS 23 software.

Results

According to the primary results, it can be said that mathematics teacher candidates have a moderate level of self-control and calibration skills. This result indicates a difference between the candidates' predictions and their actual grades. The obtained results show that the calibration skills of mathematics teacher candidates did not statistically differ according to the gender variable but varied significantly according to class and achievement status variables. Regarding self-control skills, significant differences were observed according to gender and achievement status variables, but no statistical difference was found according to the class variable. The research determined that there is a significant relationship between calibration skills and self-control skills and that there is a positive and moderate level relationship between achievement scores and calibration and self-control scores.

Conclusion, Suggestions, and Recommendations

This study primarily assessed the final exam scores of mathematics teacher candidates in Analysis I and Analysis II courses, their self-assessments, and their self-control skills. As a result of the analysis, it was observed that the teacher candidates have moderate levels of calibration and self-control skills.

Studies by Aşık and Sevimli (2015) and Valdez (2013) with university students have similarly concluded that they possess a moderate level of calibration skills. Kıran (2021), in his study, determined the level of calibration skills of science teacher candidates as high, at five levels with a seven-point rating. The judgments of students about their own potential are seen as significant factors in setting their goals, motivation levels, and willingness to learn (Özsoy, 2012). When the relevant literature is examined, it is observed that individuals' calibration levels are generally low (Lichtenstein et al., 1982; Özsoy, 2012).

Another finding of the research is that the self-control skill scores of prospective teachers are at a moderate level. A review of the literature in Turkey shows that research on self-control skills needs to be improved. A study by Belet and Güven (2011) found that prospective primary school teachers most frequently used self-control strategies among their metacognitive learning strategies. Demir (2013) showed that prospective primary school teachers with high cognitive awareness used mental control strategies more in their learning processes. Successful students controlled and evaluated themselves more often, thus better managing their cognitions. Additionally, Tangney et al. (2004)

indicated that individuals with high self-control capacity show more positive results in some areas such as interpersonal relationships, self-esteem, and academic success. These results highlight the importance of self-control skills in learning and teaching processes for teacher candidates.

The research also found that the calibration skills of mathematics teacher candidates did not differ statistically based on gender but varied significantly based on class and achievement status. It was revealed that the self-control skills of mathematics teacher candidates showed statistically significant differences depending on variables such as gender and academic success. There are many studies in the literature indicating the effect of the gender variable on self-control skills (Arığ & Ömerustaoğlu, 2018; Boyalı, 2007; Ercoşkun, 2016; Gottfredson & Hirschi, 1990; Karataş, 2014; Onursal, 2019; Subaş, 2018; Turkeş, 2004; Yılmaz, 2017; Turner & Piquero, 2002). Jo and Bouffard (2014) and Aktaş (2021) stated that boys and girls have similar self-control levels, and self-control skills do not differ according to the gender variable. In contrast to the findings of our study, Arığ and Ömerustaoğlu (2018), in their research conducted with high school students, reported that self-control skills differed according to the class level.

The current research found a significant relationship between achievement scores and calibration skills. Generally, in the literature, it has been determined that successful individuals have higher calibration skills compared to others (Aşık & Sevimli, 2015; Başol, 2015; Bol et al., 2005; Chiu & Klassen, 2010; Çelik, 2012; Dupeyrat et al., 2011; Ewers & Wood, 1993; García et al., 2016; Hacker et al., 2008; Kallia & Sentance, 2018; Kıran, 2021; Kurtuluş & Öztürk, 2017; Morphew, 2021; Osterhage, 2021; Özsoy, 2012; Özsoy & Kuruyer, 2012; Pajares & Graham, 1999; Ramdass & Zimmerman, 2008; Talsma et al., 2019). Similar results have been found in the context of mathematics classes in our study. It has been observed that students with high calibration skills show more successful performance in mathematical operations, are more controlled, try to solve complex problems by breaking them down into simpler parts, and ask themselves questions to clarify their thoughts (Glenberg et al., 1987; Dermitzaki et al., 2009; Özsoy, 2009). These results indicate that calibration skill plays a vital role in the learning process and how it can affect students' academic performance.

Contrary to the relevant research findings, Gürel and Bozkurt's research in 2023 has revealed that students with low achievement levels have an awareness of their capacities similar to those with high achievement levels. The research has shown that there is a positive and moderate relationship between achievement scores and self-control skills. In another study by Arığ and Ömerustaoğlu (2018), it was determined that there was no statistically significant relationship between teacher candidates' self-control skills and their academic success. Krouse and Krouse (1981) indicated that students primarily show lower-than-expected success due to their ineffective use of self-control strategies.

A statistically significant relationship has been identified between the mathematics teacher candidates' calibration skills and self-control skills. Similar to the success variable, it can be said that teacher candidates with high self-control skills also have high calibration skills. The possible relationship between self-control and calibration skills can be evaluated through the nature and applications of these two skills. Both skills are based on an individual's self-regulation ability and can complement each other. Namely, adequate self-control can help an individual achieve educational or personal development goals, while good calibration skills can help the individual understand which strategies are most effective in achieving these goals.

Researchers can review studies conducted in the light of self-regulated learning theory and examine interventions that lead to successful calibration and learning. It can be suggested that simple educational strategies can increase students' metacognitive awareness and improve their performance. Conducting research on the concept of self-control using different variables in other

studies will also be beneficial. In further studies, data can be collected from a higher number of participants and different subject domains. In addition, studies can be supported by adopting current and various approaches to measuring calibration skills and using qualitative data.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırma, Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 14.02.2023 tarihinde 2023-01 sayılı kararıyla verilen etik izin alınmış ve Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Bu çalışmanın bir kısmı Bursa Uludağ Üniversitesi ev sahipliğinde 8-21 Mayıs 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilen 4. Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci Yazar Dr. Rümeyza BEYAZHANÇER %50, ikinci Yazar Dr. Barış DEMİR %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Ayrıca yazarlar, diğer kişi, kurum ya da kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması içinde olmadıklarını beyan ederler.



Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Çalışan Özel Eğitim Alan Mezunu Öğretmenlerinin Pandemi Deneyimleri: Bir Odak Grup Tartışması

Pandemic Experiences of Special Education Graduate Teachers Working in Special Education and Rehabilitation Centers: A Focus Group Discussion

Fidan Güneş GÜRGÖR KILIÇ

Dr. Öğretim Üyesi ◆ İstanbul Kültür Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü ◆ f.kilic@iku.edu.tr ◆

ORCID: 0000-0002-0568-5825

Funda AKSOY

Doç. Dr. ◆ Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü ◆ fundab@anadolu.edu.tr ◆

ORCID: 0000-0001-6063-6631

Özet

Covid-19 küresel salgın süreci eğitim alanında değişimleri beraberinde getirmiştir. Salgın sürecinin eğitim alanında getirdiği değişimler, özel eğitim süreçlerini, özel gereksinimli bireyleri ve özel gereksinimli bireylerle çalışan özel eğitim alan öğretmenlerini de birçok yönden etkilemiştir. Bu araştırma, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin Covid-19 küresel salgın sürecinde deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim modeline göre tasarlanmıştır. Araştırma alan mezunu altı özel eğitim öğretmeni ile odak grup görüşmesi tekniğiyle gerçekleştirilmiş ve görüşmeden elde edilen verilerin analizi sürecinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bulgularda, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan özel eğitim alan mezunu öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgın sürecinin özel ve mesleki yaşamlarında ve rehabilitasyon merkezlerindeki çalışma koşullarında değişikliklere yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu süreçte mesleki, psikolojik ve maddi açıdan desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtirken, aynı zamanda öğretmenler çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi gibi konularda önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim öğretmenleri, Covid-19 küresel salgın, Pandemi, Odak grup tartışması, Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri

Abstract

The Covid-19 global pandemic brought about changes in the field of education. These changes have affected special education, individuals with special needs and special education teachers working with such individuals in many ways. The current study was conducted to determine the experiences of special education graduate teachers working in special education and rehabilitation centers during the Covid-19 global pandemic. The research was designed according to the phenomenology model, one of the qualitative research methods. The research was conducted with a focus group interview with six special education teachers who graduated from the field and content analysis technique was used to analyze the data obtained from the interview. In the findings, special education field graduate teachers working in special education and rehabilitation centers stated that the Covid-19 global pandemic process led to changes in their private and professional lives and working conditions in rehabilitation centers. While stating that they needed professional, psychological and financial support in this process, teachers also made suggestions on issues such as improving working conditions and personal rights.

Keywords: Special education teachers, Covid-19 pandemic, Pandemic, Focus group discussion, Special education and rehabilitation centers

1. Giriş

2020'nin başlarında Covid-19 küresel salgının etkisini göstermesiyle birlikte eğitim süreçleri ile ilgili birçok değişiklik yaşanmıştır. Dünyada ve ülkemizde öğretmenler, yüz yüze eğitim veremedikleri süreçlerde hibrit eğitim, uzaktan/online eğitim ve öğretim, öğrencilerin internete erişimi, aileleri bilgilendirme ve ailelere ulaşma gibi birçok alanda zorluk yaşayarak pandemi sürecine uyum sağlamaya çalışmışlardır (Gentles vd., 2022). Bunlara ek olarak öğretmenler, öğretime ilişkin programlarının ve rutinlerinin bozulması, sosyal mesafe nedeniyle izolasyonun önemli olması ve dolayısıyla sağlık konularındaki endişe ve bireysel hayatlarındaki belirsizlikler nedeniyle birçok zorlukla karşı karşıya kalmışlardır. Öğretmenler, yüz yüze eğitim sürecinde temasa dayanan öğretim yöntemlerini sanal araçlarla uzaktan uygulamaya çalışmışlardır ve bununla birlikte grup eğitimine dayanan çalışmalar yeniden tasarlanmak zorunda kalmıştır (Shapiro, 2022).

Özel eğitim öğretmenleri de küresel salgın sürecindeki geçişten önemli ölçüde etkilenmişlerdir. Özel eğitim öğretmenleri açısından bu süreç duygusal ve psikolojik açıdan da zorlukları beraberinde getiren bir süreç olmuştur ve tükenmişlik duygusunun yoğun olduğu hassas gruplar içerisinde yer almışlardır (Cormier vd., 2021). Buna ek olarak özel gereksinimli çocukların uzaktan/online eğitim gereksinimleri ile ilgili olarak karar alma süreçlerinde etkin bir rol oynayamamasının öğretmenleri zorladığı, bazı durumlarda yetersizlik duygusunun oluşmasına yol açtığı belirtilmektedir. Genel olarak özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerinin eğitsel ihtiyaçlarını teknolojik temelli destekleme, küresel salgın sürecinde eğitim ile ilgili yapılan düzenlemelere uyma, öğrenci ve ailelerle ilişkileri sürdürme gibi alanlarda çaba gösterdikleri görülmektedir (Rice, 2022).

Özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra Covid-19 küresel salgın sürecinin etkilediği öğrenci kitlesi içerisinde bulunan ve bu süreçten en fazla etkilendiği düşünülen kitlelerden birinin de özel gereksinimli bireyler ve onların ailelerinin olduğu söylenebilir. Özel gereksinimli bireyler yetersizlik tür ve derecelerine bağlı olarak daha sık alıştırmalar, daha fazla tekrar ve desteğe gereksinim duyarlar. Küresel salgın sürecinde yaşanan kapanmalar ve dolayısıyla eğitim süreçlerinde yaşanan kesintiler özel eğitime gereksinim olan bireyler ve aileler için problemler oluşturmaktadır. Koçbeker, Eid ve Karamuklu (2022), salgın sürecinde alınması gereken önlemler ve dikkat edilmesi gereken hususlar noktasında özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının sağlığı ve hijyeni ve çocuklarının akademik etkinliklerinin aksaması konularında kaygılandıklarını ifade etmektedirler. Salgın sürecinde özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin yaşadıkları bu olumsuz durumlar özel gereksinimli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerini de etkilemektedir. Ayrıca devlet okullarından farklı olarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin değişen çalışma koşullarının olması, devlet okullarında uzaktan eğitim devam ederken özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yüz yüze eğitime geçilmesi ve buna benzer değişen uygulamalar olması, bu merkezlerde çalışan özel eğitim öğretmenlerini birçok yönden etkilemiştir (Berk, 2021).

Alan yazında küresel salgın sürecinin özel gereksinimli bireylere etkisinin incelendiği (Alhuzimi, 2020; Baghdadli vd., 2020; Bellomo vd., 2020; Timur, 2022; Türkoğlu vd., 2020; Yılmaz ve Atlı, 2020), küresel salgın sürecinde ebeveynlerin deneyimleri ve görüşlerine yer verilen (Arıcı ve Görgü, 2022; Arslan, vd., 2023; Aydemir, 2021; Erden ve Nuri, 2023; Shaw ve Shaw, 2021), devlet okullarında çalışan öğretmenlerle yapılan (Glessner ve Johnson, 2020; Parmigiani vd., 2021; Raghul vd., 2021; Şenol ve Yaşar, 2020) ve özel eğitim öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar (Mengi ve Alpdoğan, 2020; Piştav ve Kayhan, 2020) bulunmaktadır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenlerle (Berk, 2021) yapılan sınırlı çalışmaya rastlanılmıştır. Buna ek olarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan özel eğitim alan mezunu öğretmenleri ile küresel salgın sürecinin etkileri ve bu sürece dair deneyimleri ile ilgili odak grup tartışması şeklinde yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle

araştırmanın, küresel salgın sürecinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerin de çalışan özel eğitim alan mezunu öğretmenlerine bireysel ve mesleki etkilerinin incelenmesinin, özel sektörde çalışan özel eğitim öğretmenleri ile Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan öğretmenlerin küresel salgın sürecindeki deneyimlerinin de karşılaştırılması açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan özel eğitim alan mezunu öğretmenlerinin çalışma koşullarındaki yaşadıkları sorunlara dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin Covid-19 küresel salgın sürecinde deneyimlerinin belirlenmesinin hedeflendiği bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan özel eğitim alan mezunu öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgın süreciyle beraber yaşamlarında ne gibi değişiklikler meydana gelmiştir?
2. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan özel eğitim alan mezunu öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgın sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
3. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan özel eğitim alan mezunu öğretmenleri Covid-19 küresel salgın sürecinde ne tür desteklere gereksinim duymuşlardır?
4. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan özel eğitim alan mezunu öğretmenleri Covid-19 küresel salgın sürecinin mesleki olarak kendilerini nasıl etkilediğini düşünmektedirler?
5. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan özel eğitim alan mezunu öğretmenleri Covid-19 küresel salgın sürecindeki deneyimlerinden yola çıkarak çalıştıkları kuruma, ailelere, Millî Eğitim Bakanlığına, politika yapıcılara ve meslektaşlarına önerileri nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin Covid-19 küresel salgın sürecinde deneyimlerinin belirlenmesinin hedeflendiği bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim modeline göre desenlenmiştir. Olgu bilim yaklaşımında araştırmacılar, belirli durumlarda insanların tepkilerini ve olaylara karşı bakış açılarını anlamaya çalışırlar (Bogdan ve Biklen, 2007). Bireylerin kendi bakış açılarından algı ve deneyimlerinin ön plana çıkarılması hedeflenmektedir (Ersoy, 2016). Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinde bireysel görüşmelerin yanı sıra odak grup görüşmelerinin de nitel veri toplamada önemli bir işleve sahip olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Odak grup görüşmeleri, derinlemesine ve detaylı bilgi elde edilmesinde kullanılabilir bir görüşme yöntemidir (Çokluk vd., 2011). Bu kapsamda araştırma, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin Covid-19 küresel salgın süreci ile ilgili deneyimlerini detaylı ve çok boyutlu olarak ele almak için odak grup tartışması ile yürütülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verdiği için olgu ve olayların keşfedilmesini ve açıklanmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da çalışmaya gönüllü olan, özel eğitim ve

rehabilitasyon merkezinde çalışan, özel eğitim alan mezunu olan ve çevrimiçi görüşmeyi gerçekleştirebileceği bir cihaza ve internet bağlantısına sahip olan altı öğretmen ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler dört farklı şehirdeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışmaktadır. Ayrıca bu görüşmeler 2021 yılında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Deneyim (Yıl)
K1	Erkek	4 Yıl 6 Ay
K2	Kadın	4 Yıl
K3	Kadın	4 Yıl
K4	Kadın	2 Yıl
K5	Kadın	5 Yıl
K6	Kadın	1 Yıl

2.3. Veri Toplama ve Analizi

Araştırmada odak grup görüşmesinde kullanılacak görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve özel eğitim alanında çalışan doktora derecesine sahip üç öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin ardından gerekli düzenlemeler yapılarak soruların son hali verilmiştir. Araştırmada katılımcıları belirleyebilmek için özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerle iletişim kurularak görüşme için ortak gün ve saat belirlenmiştir. Görüşme Zoom uygulaması üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde çalışmanın amacı ve içeriği konusunda bilgi vermiş ve çalışmaya katılım için katılım onayları alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere görüşmenin başında araştırmanın amacı hakkında tekrar bilgi verilmiş, görüşmelerin kayıt altına alınacağı söylenmiş ve isimlerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Görüşmede katılımcılara dokuz soru yöneltilmiştir. Bu sorular aşağıdaki gibidir:

1. Pandemi süreciyle beraber yaşamınızda ne gibi değişiklikler meydana geldi?
 - a) Sosyal yaşamınızda ne gibi değişiklikler meydana geldi?
 - b) Çalışma yaşamınızda ne gibi değişiklikler meydana geldi?
 - c) Öğrencileriniz ve aileleri ile ilişkilerinizde ne gibi değişiklikler meydana geldi?
 - d) Psikolojinizde ve sağlık durumunuzda ne gibi değişiklikler meydana geldi?
2. Pandemi sürecinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitimcilerin yaşadığı sorunlar nelerdir?
3. Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde yaşadığınız olumlu ve olumsuz deneyimler nelerdir?
4. Pandemi sürecinde yüz yüze eğitimde yaşadığınız olumlu ve olumsuz deneyimler nelerdir?
5. Bu süreçte ne gibi desteklere gereksinim duyuyorsunuz?
6. Pandemi sürecinin öğrencilerinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
7. Pandemi sürecinin öğrencilerinizin ailelerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
8. Pandemi sürecinin mesleki olarak sizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

9. Pandemi sürecindeki deneyimlerinizden yola çıkarak;

a) Ailelere önerileriniz nelerdir?

b) MEB'e önerileriniz nelerdir?

c) Politika yapıcılara önerileriniz nelerdir?

Odak grup görüşmesi 115 dakika sürmüştür. Araştırmacılar, bu görüşme kaydını şifreli bir klasöre yedeklemiştir. Görüşme gerçekleştirildikten sonra kayıtlar katılımcıların konuşmalarında herhangi bir değişiklik yapılmadan olduğu gibi yazıya dökmüştür. Yapılan dökümler, alanda doktora derecesine sahip bir uzman tarafından dinlenerek kontrol edilmiş ve ses kayıtları ile çözümleme arasında uyuma olup olmadığının incelenmesi istenmiştir. Yapılan incelemeler doğrultusunda herhangi bir uyumsuzluğun olmadığı görülmüştür. Bu sürecin ardından görüşme verileri analiz edilmiştir. Toplanan verilerin analizi aşamasında, görüşmeye katılan öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimler verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler "K" harfi kullanılarak ve numara verilerek veri analiz formunda belirtilmiştir. Görüşmeden elde edilen verilerin analizi sürecinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analizde verilerin kodlanması, kodlardan temalara ulaşılması, elde edilen verilerin kodlara ve temalara göre yeniden düzenlenmesi ve tanımlanması süreçleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucu beş temaya ve alt temalara ulaşılmıştır. Görüşmeden elde edilen temalar ve alt temalar, özel eğitim alanında doktora derecesine sahip bir uzman tarafından bağımsız bir şekilde yeniden incelenmiştir. İnceleme sonrasında temalar tekrar uzman ve araştırmacılar tarafından birlikte yeniden gözden geçirilmiş ve kodlayıcılar arası güvenilirlik uyuma yüzdesi belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanırken "*Güvenirlilik = Görüş Birliği/Sayı/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı*" formülünden yararlanılmıştır (Miles vd., 2017). Kodlayıcılar arası güvenilirlik %95 olarak bulunmuştur.

2.4. Etik

Bu araştırma, İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu 25/11/2021 tarihli 2021/74 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

3. Bulgular

Araştırmada gerçekleştirilen görüşme sonrasında beş ana temaya ve bunların alt temalarına ulaşılmıştır. Ana temalar Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğretmen Görüşleri Ana Temalar

Ana Temalar
1. Salgın süreciyle yaşamda meydana gelen değişiklikler
2. Salgın sürecinde rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar
3. Salgın sürecinde gereksinim duyulan destekler
4. Salgın sürecinin mesleki etkileri
5. Öneriler

3.1. Salgın Süreciyle Yaşamda Meydana Gelen Değişiklikler Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenler, odak grup görüşmesinde COVID-19 küresel salgın sürecinin kendilerini etkilediğini ve yaşamlarında birtakım değişiklikler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler görüşlerini şöyle belirtmişlerdir:

"Dolayısıyla hem böyle çalışma hayatımı etkiledi hem sosyal hayatımız zaten bitti." (K5)

“...çok ciddiye alınmıyor da ancak tabii süreç ilerlediğinde daha da ciddi oldu ve aynı zamanda kendi yaşantımızda da bir şeyler değişmeye başladı o iki haftanın ardından.” (K6)

Öğretmenlerin yaşamlarında meydana gelen değişikliklere ilişkin bulgular Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3. Salgın Süreciyle Yaşamda Meydana Gelen Değişiklikler

Sosyal yaşamdaki değişiklikler	Çalışma yaşamındaki değişiklikler
Hayatı ekrana sığdırma	Aile ve öğrencilerle iletişim
Özel hayatı erteleme	Öğrenciler için kaygı duyma
Yalnızlaşma	Hijyen/temizlik takıntısı ve hastalık bulaşma endişesi

Öğretmenler, sosyal yaşamlarında değişiklikler olduğunu, hayatı ekrana sığdırmak zorunda kaldıklarını, yalnızlaştıklarını ve daha çok evde tek başlarına vakit geçirmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden K5 hayatı ekrana sığdırmaya ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Pandemi beraber online bir hayata aslında ışınlanmış gibi oldum hem sosyal görüşmelerimi çevrimiçi bir şekilde yapıyorum. Yani telefon üzerinden bilgisayar üzerinden...Her şeyimi tüm hayatımı birdenbire ekranı içine sığdırmış sığdırmak durumunda kaldım.Yani bu başlı başına benim hayatım böyle köklü bir değişikliğe sebep oldu...Dolayısıyla hem böyle çalışma hayatımı etkiledi hem sosyal hayatımız zaten bitti çevrimiçi bi hale geldim, bir anda kendimi biraz bilim kurgu filmlerinde gibi hissettim açıkçası” (K5)

Özel hayatı ertelemeye ilişkin K1 görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Ya bir kere evlenemedik, yani evliliğimiz ertelendi bizim düşün ne zaman diye ortalıkta geziyordum sürekli” (K1)

Yalnızlaşmaya ilişkin öğretmenler görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Sabah işe gidiyoruz, işten sonra çıkışta direkt eve geliyoruz ve asla hiçbir yere gidemiyoruz çünkü kısıtlamalardan dolayı. Hafta sonu yasakları aynı şekilde kısıtlamaları yani tamamen ev ve okul arasında bir süreç geçirdik aslında yani uzunca bir süre ve bu bizi aslında psikolojik olarak da çok yıprattı çünkü yani arkadaş ortamı dışarıya çıkmak ya da ne bir yürüyüş yapmak Aslında bizim için çok lüks şeylermiş bunu anlamış olduk aslında...” (K2)

“Benim sosyal yaşamım da böyle çok sakinleşmek istediğim bir dönemdi. Çok bencil bir yerden yaklaşacağım ben arkadaşlarımdan ayrı olarak tabii ki bütün o her şeye katılarak şunu ekliyorum o kadar iyi geldi ki bana evde kalmak ve kimseyle görüşmemek tek başına olmak” (K4)

Öğretmenler, çalışma yaşamlarında değişiklikler olduğunu, aile ve öğrencilerle iletişimlerinin değiştiğini, bunun yanı sıra öğrencileri için de kaygı düzeylerinin arttığını ve hijyen/temizlik takıntılarının süreç ile başladığını ve özellikle hastalık bulaşma riskinin onları kaygılandırıldığını belirtmişlerdir.

Aile ve öğrencilerle iletişim bulgusuna bakıldığında, öğretmenlerin bazı aile ve çocuklarıyla iletişim kurabilirken, hatta bazen yoğun biçimde bu iletişimlerini sürdürürken, bazı aile ve çocuklarıyla COVID-19 salgın süreci boyunca iletişim kuramadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Bu noktada biz de ailelerle çok iş birliği yapmaya çalıştık kimilerinden güzel dönüşler aldık, kimilerinden alamadık, kimilerine ulaştık, kimilerine ulaşamadık.” (K2)

“İş hayatı da şöyle oldu ben şubat ayında iş yerinden ayrılıp yeni bir işe başladım bir ay içinde okullar kapandı. Yeni ailelerim, yeni öğrencilerim, yeni bir düzenim olacakken hiçbir ailele tanışmadan okullar kapanınca benim pek fazla işte hani ilk aşamada ailelerin iletişimim olmadı. Çünkü tanımadığım bir aile topluluğu yani var karşımda onlarla iletişim kuramıyorum numaraları bile yok ben de daha yeni başlamışım. Hani ilk aşamada böyle bir süreç oldu” (K3)

Öğretmenler, aile ve öğrencilerle iletişim ile ilgili görüşlerini aktarırken aynı zamanda öğrencileri için kaygılandıklarını da belirtmişlerdir. Duydukları kaygıya ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Biz rehabilitasyon merkezinde çalışıyoruz, ilk başta işte şey özel sektör olduğu için ailelere nasıl yardımcı olabiliriz, ya da işte çocuklara nasıl destek olabiliriz. Sonuçta evet biz devlet okulları kadar uzun bir süre kapalı kalmadık ama yani devam etmeyen öğrencilerimiz vardı onlara nasıl ulaşabiliriz, onları nasıl katabiliriz bu sürece, ya da nasıl destek olabiliriz. Çünkü bizim çocuklarımızın evde bir yere çıkmadan vakit geçirmeleri oldukça zor. Çünkü kendilerini meşgale bulacak bir aktivite bulamıyorlar...” (K2)

“Okul ortamından uzaklaşmış olmanın vermiş olduğu acaba çocuklar ne durumda düşüncesi ve işte iletişim de olduğumuz velilerle bazı şeyleri konuşmaya çalışmamız gibi oldu.” (K6)

Hijyen/temizlik takıntısı ve hastalık bulaşma endişesi bulgularına bakıldığında, bu alt temanın öğretmenlerin salgın süreci içinde en çok endişelendikleri ve araştırma bulgularında sıklıkla üzerinde durdukları konu olduğu görülmektedir. Öğretmenler hijyen/temizlik takıntısı ve hastalık bulaşma endişesine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“En şey tedirgin olduğumuz konu hijyen konusuydu yani bu konuda işte evet kurum elinden geleni yaptı dezenfektan maske işte kolonya ama yani ve kış geçirdi kışın biliyorsunuz salgın durumu ile birlikte aslında küçük çocukların etkilenmeleri ile birlikte de biz de hani oldu mu olacak mı ya da işte ailelerden haber geldiğin de aaa işte pozitifmişler temaslılarmış falan herkese böyle bir tedirginlik hali oluyordu bu duruma çok canlı canlı çok kez yaşadık açıkçası” (K2)

“Her şeye çok çok dikkat ediyoruz dikkat etmek durumundayız. Hatta yani iş arkadaşlarımızla kaynaşırken bile aslında o tam bağı bağı kuramıyorsun, uzakta oturuyorsun, oturup çay kahve içerken çekiniyorsun, zaten çift maske takıyordum o dönemde ilk başladığım zamanlar artı siperlik takıyordum. Hani insanlar bunun buna yani artık insanların yüz yüze göz kontağı bile kuramıyordum resmen. Sürekli hani çekince oluyor çünkü işte çocuklarımızın çoğu zaten işte bazıları diyeyim ya da maske takmıyor ya da hijyenik olarak çok fazla dikkat edebilecek durumda değiller. Dolayısıyla hani benim ekstra ekstra düşünmem gerekiyordu. Bildiğin bir obsesif bir hale gelmişim artık. Ben hatta yani her yer o kadar dezenfektan sıkıyordum ki yani silgim hamurlaşmıştı benim artık kullanılmaz hale falan geldi beni birkaç materyalim şey sürekli fıs fıs fıs her yere dezenfektanla... Çünkü evdeki insanlar, yaşlı insanlar var evde, onlar için korkuyorum bir yandan bir yandan benden diğer çocuklara hani bütün çocuklarla temas halindeyim neredeyse onlara bir şey olur diye bir hastalık geçer veya işte başka bir şeyler sebebiyet veririm diye çok büyük çekincelerim olmuştu...” (K5)

3.2. Salgın Sürecinde Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Yaşanan Sorunlar Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenler odak grup görüşmesinde COVID-19 küresel salgın sürecinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde birtakım sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Yaşanan sorunlara ilişkin bulgular Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4. Salgın Sürecinde Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Yaşanan Sorunlar

Psikolojik baskı	Salgın sürecinin iyi yönetilememesi
İzin almada zorluk	Maddi kayıp
Öğretmenlere hasta olmamaları yönünde baskı	Belirsizlik
Merkezde hasta olanların saklanması isteği	İletişimsizlik
Öğretmenlerin teste gitmelerinin engellenmesi	

Öğretmenler, odak grup görüşmesinde COVID-19 küresel salgın sürecinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde iyi yönetilemediğini, izin almada zorluk yaşadıklarını, bunun yanı sıra maddi kayıplar yaşadıklarını, maaşlarını alamadıklarını ifade etmişlerdir. Kurum sahipleri tarafından psikolojik baskı altında olduklarını, kendilerine dikkat etmeleri, hasta olmamaları, teste gitmemeleri ve merkezde hasta olanların ailelere söylenmemesi, saklanması konusunda baskı yapıldığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden K6 izin almada yaşanan zorluğu şöyle ifade etmiştir:

“Yani ben yani kovid oldum. O sırada kurumda çalışıyordum kimseye bulaştırmadım hiç kimse hasta olmadı öğrencilerim hasta olmadı ama o gün saat böyle öğlen saatlerinde kendimi kötü hissettim ve gitmek istediğimde zar zor izin aldım...” (K6)

Öğretmenler, odak grup görüşmesinde salgın sürecinde yaşadıkları maddi kayıplara ilişkin görüşlerini şöyle belirtmişlerdir:

“... kurum ben çok zarar ediyorum, toplanalım bir karar verelim diye hepimizi toplayıp oy çokluğuyla 2 haftalık bir kapanmaya gidelim. Kendi içimizde bir ekstra kapanma yaptık. 2 haftalık bir ara vercez dediler ve bu arada herkes sigortalı çalıştığı için, sigortalı çalışan herkes ücretsiz izin kullanacak ödeneği alacak denildi. Devamında bu ödeneği alamadık. Şartlar uymuyor denilip bizim yapacağımız bir şey yok denildi, bu şekilde işin içinden çıkıldı. 15 günlük yani 2 haftalık bir ara vercez denilip 24 günlük bir ara verildi maaşımızdan daha büyük bir kayıp oldu. Bu şekilde, diğer ara vermemizde yine aynı şekilde eksik maaş aldık. Hatta Ramazan Bayramı'na denk geldi bazı kurumlarda ramazan bayramının kesilmediğini o kısmında ödendiği ama ramazan bayramı da yine denk geldiği için kapanmayla ortak bir vakte denk geldiği için o kısmında ücretini alamadık.” (K3)

“Yani maddi olarak çok zorlandım özellikle kış bitimiydi. Tabii ki bütün faturalar bilmem neler vesaire derken olaylar çok kızıştı maddi anlamda... Şey oldu çok fazla maddi kayıp yaşadı kurum, o maddi kaybı da bizden kesmeye çalıştı öğretmenlerinden.” (K4)

Öğretmenler odak grup görüşmesinde salgın sürecinde yaşadıkları psikolojik baskıya ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Öncelikle ııı yani kurumda bu kovidin çıkmasıyla beraber şöyle yani idareciler tarafından şöyle üzerimize bir baskı uygulanıyordu psikolojik baskı ııı psikolojik ya da o sonraki süreçte ailelerin bizimle ders yapmak istemeyeceğini kadar bir psikolojik baskı vardı... Ayrıca bize bir psikolojik zarar verdi aslında. Açıkçası söyliyim biraz soğuttu beni aslında... Birçok psikolojik baskı altında kaldık.” (K2)

“Yani bütün öğretmenleri üzerinde aslında o baskı vardı yani ııı ... kovidten bağımsız olan bazı konularda bile kovide bağlantılı bir şekilde biz baskı gördük yani.” (K6)

Öğretmenler, odak grup görüşmesinde salgın sürecinde yaşadıkları psikolojik baskıya ilişkin kendilerine hasta olmamaları ve kendilerini kötü hissetseler bile teste gitmemeleri, eğer teste giderlerse ya da merkezde hasta olanlardan bahsederlerse ailelerin kuruma gelmek istemeyeceklerinden bahsederek kendilerine baskı yapıldığını ifade etmişlerdir.

“Öncelikle yani kurumda bu kovidin çıkmasıyla beraber şöyle yani idareciler tarafından şöyle üzerimize bir baskı uygulanıyordu psikolojik baskı ııı yakalanmayacaksınız, kovid olmayacaksınız,

olursanız şöyle olur böyle olur hani maddi kayıplardan tutun işte psikolojik ya da o sonraki süreçte ailelerin bizimle ders yapmak istemeyeceğini kadar bir psikolojik baskı vardı” (K2)

“Ama o ilk korono vakası çıktığında kurumuzda o toplantıda ben vardım. O toplantıya bizzat katıldım. Hani gerçekten de tembihlediler bizi, işte velilere söylemiyorsunuz velilere yansıtıyorsunuz şeklinde. Ertesi hafta bizim o öğretmenimizin şeylerini almaya devam ettik, öğrencilerini almaya devam ettik. Hani bu çok rahatsız ediciydi ve o öğretmenin velileri yani öğrencilerin aileleri bize soruyorlardı işte öğrencisini aldığımızda. İşte X hoca nerde, neden o hoca girmiyor şeklinde, hani yalan söylemek durumunda kaldık açıkçası orda. İşte hani bilmiyoruz, hani izinde şeklinde. Bu tarz şeyler söylemek durumunda kaldık hani beni çok vicdanen rahatsız etmişti. Çünkü o aile belki çocuğunun o an bilse daha da iyi gözlemleyecek bir rahatsızlığı varsa acaba bu mu diyip teste götürcek belki çocuğunu.” (K5)

“Çünkü mobbing kesinlikle ben bunu mobbing olarak görüyorum yani hasta olmamızın beklenmesi ve ardından mesela ben çok yaşadım bunu öğrencilerinden hasta olanların bana söylenmeyip benim teste gitmemem sağlandı ve sonrasında ailelerden bana ulaşanlar tarafından öğrendim, kimisinin üstünden günler geçti o şekilde öğrendim, öğrencim hastaymış derse gelmiş ama ben hani sesimin çıkaracağım teste gideceğim ve belki de rapor alacağım diye bunlar bana söylenmemiş ve günler sonra öğrendim ben öğrencilerimden bunu... Ve test olmamız çoğu zaman teste gitmememiz istendi riskli durumlarda.” (K6)

Öğretmenler, odak grup görüşmesinde, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde salgın sürecinin iyi yönetilemediğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Milli Eğitim’de ne yapacağını bilemediği için bize gelen yazılarda ne yapılacağı konusunda böyle bir bizde handikap yarattı. Önce servislerin kapasitesi azaltıldı. Çok ciddi öğrenci kayıpları yaşandı öğretmenler şeklinde çok korktular hepimiz korktuk” (K4)

“Ancak tabii okullar açısından bilmiyorum kendi okulumuz için pek iyi yönetilemeyen bir süreç oldu. Çünkü herkes 2 hafta sonu da geri döneceğini düşünürken süreç uzadıkça uzadı ve biz çoğu ıı öğrencimizle velilerimizle iletişimi neredeyse hiç sağlayamadık ve aynı zamanda bu okul yöneticileri tarafından da desteklenmedi dolayısıyla çok kopuk bir dönem geçirdim ben kendi çalıştığım yer açısından... Kendi kurumum için bu sürecin yönetilmediğini yönetilemediğini düşünüyorum. Biz velilerle iletişimsiz kaldık ki o insanların bilgiye ihtiyacı var ve bize yani soruyorlar bu bilgileri. Ancak bize de yeterli bilgi yoktu ki insanlara verebilelim.” (K6)

3.3.Salgın Sürecinde Gereksinim Duyulan Destekler Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenler, odak grup görüşmesinde COVID-19 küresel salgın sürecinde birtakım desteklere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin salgın sürecinde gereksinim duydukları desteklere ilişkin bulgular Tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5. Salgın Sürecinde Gereksinim Duyulan Destekler Temasına İlişkin Alt Temalar

Çalışma şartlarının iyileştirilmesi	Psiko-sosyal destek
Çalışma saatlerinin düzenlenmesi	Psikolojik destek
İzinlerin düzenlenmesi	Sosyal destek
Maddi destek	
MEB tarafından görünür olmak	

Öğretmenler, odak grup görüşmesinde COVID-19 küresel salgın sürecinde çalışma şartlarının iyileştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin olarak öğretmenler görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Bir kere bizim şartlarımızın kesinlikle iyileştirilmesi gerekiyor. Yani pandemi tamam pandeminin illaki etkileri oldu ama hani pandemi olsun veya olmasın, rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin kesinlikle haklarının iyileştirilmesi gerekiyor... Rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin bir çok anlamda iyileştirmeye ihtiyacı var.” (K1)

“Nasıl destek alıcam bende kaygı oluşturdu, bu kaygı için destek ve iş olarak ... Kendimi öğretmen gibi hissetmedim. Ben devlette çalışan öğretmenleri çok kışkırdım. Yani zaten o süreçte atanmaya çalışıyorum. Diğer ııı öğretmenlerin yaşadığı destek, ek derslerin kesilmemesi vs. bunlar bende ııı kışkırtma duygusunu yoğunlaştırdı. Yani dedim neden biz neden değiliz. Bizimle ilgili neden hiçbir iyileştirme yok.” (K3)

Öğretmenler, desteklere gereksinim duyduklarını ifade ettikten sonra, buna ilişkin olarak çalışma saatlerinin ve izinlerinin düzenlenmesinin gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler buna ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Ne bileyim bu 15 günlük yıllık izin dışında bir iznimiz olsa bizim de bir nefes alabileceğimiz bir zaman dilimi olsa, çalışma saatlerimiz biraz daha iyileştirilse, çünkü 8 saat ordayız öğle aramız var 9 saat ordayız ve işte hani erken gittik geç çıktık muhabbeti 10 saat okulda olmuş oluyoruz yani 10 saat normal bir bireyin normal bir yerde bile çalışacağından fazla bir süre. Dolayısıyla biz orda 10 saat durmak istemiyoruz. Biz orda daha az durmak istiyoruz ya da günlük 8 saat derse giriyoruz ben belki daha az derse girebiliriz. Çok fazla derse giriyoruz... Bir kere en basiti aslında bunla alakalı bir iyileştirmeye ihtiyacımız var. Net bir şekilde ihtiyacımız var.” (K1)

“Özel yani rehabilitasyon merkezi olduğu için özel sektör çalışma saatlerimiz devlet okullarından farklı yani sabah 10 da gidip akşam yedide çıkıyoruz zaten kısıtlamalar vardı işte saat 8'de 9'da yani süreç böyle olunca sabah işe gidiyoruz, işten sonra çıkışta direkt eve geliyoruz ve asla hiçbir yere gidemiyoruz çünkü kısıtlamalardan dolayı.” (K2)

Öğretmenler, odak grup görüşmesinde ayrıca maddi destek sağlanmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler buna ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Maddi desteğe ihtiyacımız tabii ki var şartlarımızın en azından maddi anlamdaki şartlarımızın kesinlikle iyileştirmeye çok ihtiyacı var. Çünkü maaşlarımız gerçekten düşük, yani muhtemelen hepimiz farklı maaşlar alıyoruzdur arkadaşlarımla ama genel olarak devletten alınan maaşın çok azına çalışıyoruz. İşte özel derslerle veya işte başka ekstra gelire bir şekilde geçimimizi sağlamaya çalışıyoruz. Ama rehabilitasyon merkezlerinden aldığımız maaşlarla inanın bana geçinmek çok çok mümkün değil... En basitinden sayabileceklerim yani maddi anlamda net bir şekilde desteğe ihtiyacımız var.” (K1)

“...bir belirsizlik sürecinin içerisindeydik. İşte kapandık mı kapanacak mıyız? Ne zaman kapanırsak açılıcaz. Ve bu bizi maddi bir kaygıya da soktu aynı zaman da bu belirsizlik. İşte kapanmada işte maddi anlamda kayıp yaşayacak mıyız? Bu anlamda işte maddi bir kaygı güttük.” (K5)

Öğretmenler, odak grup görüşmesinde COVID-19 küresel salgın sürecinde gereksinim duydukları desteklerden bir diğerini “MEB tarafından görünür olmak” olarak ifade etmişlerdir. Buna ilişkin olarak öğretmenler görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Görünürde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlıyız bizlerde ama, hiçbir şekilde adımız sanımız anılmıyor. Bu kapamalar bile işte söz konusu olduğunda açıklamalar yapılıyordu işte ama kesinlikle hiçbir yerde ya 62 bin personeli var yanılmıyorsam rehabilitasyon merkezlerinde hani bir yerde bile ya rehabilitasyon merkezleri de şöyle olacak kapanacak veya açılacak veya kapanmıyacak gibi hiçbir şey söz konusu değildi. Bu en çok bizi üzüyordu yaralıyordu... Dolayısıyla hani hiçbir yerde ne bir rehabilitasyon

merkezi çalışanlarıyla ilgili bir demeç ne bileyim bir ya hiçbir konuşmada yer verilmedi bize, en çok bizi üzen bu oldu. Milli Eğitim Bakanlığı açıklama yapıyor işte rehabilitasyon merkezleri açılacak diye ama biz 15 hazirandan beri açtık. Bu açıklama geldiğinde yani açık olduğumuzdan bile birçok kişinin haberi yoktu aslında” (K1)

“Net bir bilgi alamamak, yani bizim durumlarımızla ilgili okulların kapanıp kapanmayacağıyla ilgili ne zaman açılacağıyla ilgili hani haber kaynaklarından net bir bilgi alamamak çok büyük bir handikap...Bu çok stres vericiydi başlarda.Ve tabi aynı zaman da eğitimim devam etmesine rağmen yeterli ilginin gösterilmemiş olması yani sanki rehabilitasyonlar evet çalışıyorlar ama biz rehabilitasyonlarda eğitim veriyoruz ve çalışanlar da öğretmenler yani bir eğitim ortamı söz konusu ama sanki hiç böyle bir şey yokmuş gibi devam etti bütün işleyiş... Ve aynı zamanda milli eğitimin özel eğitimle ilgili çalışan birimlerinin sağlıklı çalışmalar yürütemiyor olması yani özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleriyle ilgili tamamıyla sadece bizimle ilgilenecek olan birimlerin yeterli, mesela sağlıklı çalışmayı göstermiyor olması sadece hani ekonomik odaklı çalışmaların yapılıyor olması yani evet kurumlar açılıns açılıns kapandığında ortalık yıkıldı böyle hani nasıl kapanır işte açılıns. Hani sanki çocuklar üzerinden onların eğitimden yoksun kalması üzerinden kendi eksikliklerini işte çok çocuklar eğitim almadan olamaz, falan böyle her yerde böyle şeyler vardı. Halbuki derdin bu olmadığı biz çalışmaya başladıktan sonra ortaya çıktı daha çok. Yani biz bir eğitim kurumuyuz. Eğitim kurumlarına eğitim kurumları gibi davranılmalı. Yani ticarethanelik değil, eğitim kurumuyuz.” (K6)

Öğretmenler, odak grup görüşmesinde COVID-19 küresel salgın sürecinde gereksinim duydukları desteklerden bir diğerini “psikolojik destek” olarak ifade etmişlerdir. Buna ilişkin olarak öğretmenler görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Psikolojik olarak da diyem, ...Pandemi sürecinde herkes aslında belli bir seviye obsesiflik durumuna geldi. Kesinlikle bir psikolojik desteğe ihtiyacımız var... Bir şekilde kesinlikle psikolojik olarak desteklenmemiz gerektiğini düşünüyorum. Çünkü evet çalışma şartları ayrıca buna pandemi süreci de eklenince yani ekstra bir psikolojimizin etkilenme durumu oluyor. Ve bu durumda kesinlikle psikolojik desteğimizin ya da işte yani en azından konuşacağımızda halden anlayan birilerinin olması gerektiğini düşünüyorum.” (K2)

“Bence bu süreçte yani en önemli şey, bizim psikolojik sağlamlığımız oldu. Bir belirsizlik sürecinin içerisindeydik. İşte kapandık mı kapanacak mıyız? Ne zaman kapanırsak açılıcaz. Ve bu bizi maddi bir kaygıya da soktu aynı zaman da bu belirsizlik. İşte kapanmada işte maddi anlamda kayıp yaşayacak mıyız? Yaşamıyacak mıyız? Gibi. Hem bu anlam da işte maddi bir kaygı güttük hem de daha önce de söylediğim gibi obsesif düzeye ulaşan bir hijyen takıntısı ortaya çıktı. Bunların ikisi için yani bu iki problem içinde ben bir psikolojik desteğin düzenli ve sistematik bir şekilde kurumlarda verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Açıkçası böyle bir desteğe ihtiyaç duyuyorum kendimde. Çünkü hani bu hani kaygı sürekli yaşanınca hani bitmeyince bitmeyen o kaygı küçük de olsa bir şekilde insanı bir tırmalıyor. İnsanı yıpratıyor yoruyor. Bu anlamda psikolojik desteğin olabileceğini ben düşünüyorum.” (K5)

“Tabi yani bir okul ya da eğitim koordinatörü ya da psikolog bilmiyorum hangi birim bunu gerçekleştirebilirdi ama, bizim bu anlamda desteğe ihtiyacımız vardı. İlla bir tedavi yöntemi veya psikolojik destek anlamında değil. Süreci idare edebilmemize yönelik bir kriz masasının oluşturulup bütün rehabilitasyon merkezlerinde aynı şekilde işlev göstermesi gerekiyordu bence yani çünkü evet dünya çapında yeni bir olaydı ancak hemen bir kriz masası oluşturulup bu kurumlar eğitime devam edecek bu süreçte bu insanlar ne yapmalı kişilere nasıl yaklaşmalı gibi koordine birimi oluşturulabilseydi herkes için çok daha kolay olurdu. Hem kurum sahipleri açısından çok kolay olurdu, hem bizler açısından da çok kolay olurdu.” (K6)

Öğretmenlerden biri (K5), odak grup görüşmesinde COVID-19 küresel salgın sürecinde gereksinim duyduğu desteklerden bir diğerini “sosyal destek” olarak ifade etmiştir. Buna ilişkin olarak görüşlerini şöyle ifade belirtmiştir:

“Aynı zaman da sosyalleşme açısından çok bireye döndük çünkü bu kapanma sürecinde ve hani bu bizi refah halinde yaşamamızı ve eğitime sağlam kafayla daha deşarj olmuş şekilde devam edebilmemiz için böyle bir sosyal kurum içi veya kurumlar arası görüşülerek gerekli hijyenik önlemlerin alındığı bir sosyal durumlar yaratılabilirdi bu tarz etkinlikler vesaire yapılabilirdi. Hani bu tarz sosyalleşme adına bir destek olabilirdi.Yani bu iki duruma çok büyük ihtiyaç olduğunu düşünüyorum açıkçası. Hem sosyal anlamda hem de psikolojik anlamda.” (K5)

3.4. Salgın Sürecinin Mesleki Etkileri Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin odak grup görüşmesinde ifade ettikleri COVID-19 küresel salgın sürecinin mesleki etkilerine ilişkin bulgular Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. Salgın Sürecinin Mesleki Etkileri Temasına İlişkin Alt Temalar

Alt Temalar		
Etkisinin olmaması	Olumlu etkiler	Olumsuz etkiler
Pandemi öncesi sürecin devam ettirilmesi	Araştırma Yapma Online eğitimlere katılma Farklı etkinlikler üretme	Dersin işleyişinde değişiklik Motivasyon kaybı

Öğretmenler, odak grup görüşmesinde COVID-19 küresel salgın sürecinin mesleki etkilerine ilişkin görüşlerini ifade ederken bir öğretmen (K2) “Mesleki açıdan bana, olumlu ya da olumsuz olarak şu oldu bu oldu diye söyleyebileceğim bir şey yok hocam. Yani hani ben bir öğretmenim yapmak zorundaydım ve yaptım. Pandemiden önce nasılsa pandemiden sonra da aynı şekilde yaptım. İki Ders süremi öyle geçirdim. Ya da aile bilgilendirmemi aynı şekilde yaptım.” diyerek salgın sürecinin mesleki olarak herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise salgın sürecinin mesleki olarak olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler salgın sürecinin olumlu etkilerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Şu an aileleri çok daha rahat bilgilendirebiliyorum ya da o dönem çünkü çok fazla araştırma yapma gereği duyduk, ister istemez yeni etkinlikler ya da ailelerin neler yapabileceğine dair bir sürü fikir ürettik. Dolayısıyla hani şu anda aileleri bilgilendirirken ya da evde şunları şunları yapın derken daha çok fikir ortaya koyabiliyorum. Ya da daha rahat şekilde bilgilendirebiliyorum aileleri. Bu anlamda iyi oldu bence... benim için aile boyutunda oldu evet dediğim gibi ailelere çok daha rahat bir şekilde bilgilendirebiliyorum artık yani. En azından farklı fikirler ortaya koyabiliyorum ailelere yani. Hocam şu konuyu aşamadık evde ya da hocam şunu yapamadık evde bir türlü yapamıyoruz dediklerinde çok farklı çözüm önerile sunabiliyorum artık ailelere çünkü o dönem çok fazla arayışa girdik. Bir de kendimizce bir her güne bir etkinlik adı altında bir kendi konumuzca hani ailelere instagram sayfamızdan da link her güne bir etkinlik kapsamında her gün farklı bir etkinlik önerdik. Dolayısıyla artık dediğim gibi aileler herhangi bir sorunla karşıma geldiklerinde yada herhangi bir problemlili davranışla karşıma geldiklerinde çok daha rahat bir şekilde en azından ertelemeden direk bilgilendirme yapabiliyorum. Çünkü dediğim gibi o dönem en azından kapanmanın olduğu dönem çok fazla fikir üretmek zorundaydık çok fazla yeni etkinlik işte ailelere önerebileceğimiz bir sürü şey olmak zorundaydı. Dolayısıyla o dönemin bana katkısı

o oldu mesleki anlam da ailelere en azından şu an da net bir şekilde bilgilendirebiliyorum ya da farklı çözüm önerileri sunabiliyorum ailelere karşılaştıkları problem davranışlarına yönelik.” (K1)

“Online eğitimler gerçekten şu pandeminin bize getirdiği en önemli en ı altın değerinde şeyleri oldu. ıı Bende katıldım pek çok eğitime hani dikkat testi anlamında veya işte çocuk gelişimi oyun, özel gereksinimli çocuklarda oyunla alakalı eğitimlere, özel gereksinimli çocuklarda dikkat algı süreçleriyle alakalı eğitimlere katılım ve çok fazla etkisini gördüğümü düşünüyorum.” (K5)

Öğretmenler, salgın sürecinin olumsuz etkilerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Şu şekilde alternatifler bulmak bizim işimizdi. Bize bu öğretilmişti, ama bu kadar zorlanacağımız kimsenin hayal edemeyeceği bir şeydi. Özellikle ilk süreçte benim ağır öğrencilerim vardı ama hani onlarda dokunma materyalleri sürekli temizleme gibi sıkıntılara çok fazla giriyordum... Dil konuşmada çok zorlandım, o çocuğun ağızını görmesi gerekiyor ve benim bazen o çocuğa dokunmam gerekiyor...Beni çok zorladı hani uzaktan bir şeyleri anlatmaya çalışmak çok zorladı. Hafif öğrencilerime bir şeyleri açıklamak beni çok üzdü. Korona ne zaman bitecek diyen öğrenciyi bunu mesleki ve duygusal olarak büyük bir karmaşaya düşüp nasıl açıklaycam bunu diye öğretmenlikten soyutlanmaya başlıyordum artık. Bir öğrencim mesela virüsün bulaştığı herkesi öldüreceğini düşünüyormuş. Bunları anlatmak ve virüsün televizyonda görünen o yeşil şeyin virüs gerçek virüs olduğu ve bu kadar olduğu düşünen öğrencilerim. Hani ona bunun virüsün daha çok somut ama soyut biliyoruz soyut gerçekten aslında. Bunları öğrencilere anlatmak beni çok zorladı. Mesleki acıdan benim öğretmem gereken şey o an çocuğa dersimin konusu toplama çıkarmayken dersim bir anda virüs ne bunu nasıl anlaticam bunu çocuğa nasıl anlaticam ondaki o korkuyu nasıl yok edicem. Yani dersin işleyişi değişti. Bu şekilde çok zorlandım.” (K3)

“Öncelikle motivasyon kaybım oldu benim kesinlikle başladığı zamandan itibaren...Benim motivasyonumu düşürdü çünkü yapabileceğim şeyler kısıtlandı ve kendimi belirli bir alana hapsolmuş hissettim işin açıkçası. Çünkü yani bizim ağızımızı kapatarak ya da belirli bir alanda temas bulunmadan çalışabilmemiz mümkün değil. İlk başlarda buna çok dikkat ettim ancak tabi covid olduktan sonra o kadar dikkat etmedim açıkçası yani. Güvenli bir dönem geçirdiğim o süreçte ama ondan öncesinde tamamıyla bütün alanım kısıtlandı ve belli başlı çalışmalarını sadece öğrencilerle yapıyor oldum. Bu da beni aynı döngünün içerisinde hissettirdi çünkü ben çalışırken çok hareketliyimdir normalde. Asla yerimde durmam ama masa başında belirli bir mesafe de oturmak durumundaydık ilk başlarda. Aynı zamanda çocukların güvenliği içinde bu böyle olması gerekiyor. Bu benim için olumsuz yandı. Tabi aynı zamanda yönetim tarafından gelen yani sadece gelin oturun gidin işte düşüncesi de tabi insana bir anda işten biraz da olsa soğutuyor. Çünkü hiçbir beklentinin hiçbir denetimin olmadığını düşündüğün yerde sende gittikçe uzaklaşıyosun bir şeylerden. O anlamda olumsuzdu” (K6).

3.5. Öneriler Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenler, odak grup görüşmesinde COVID-19 küresel salgın sürecinde yaşadıkları deneyimler sonucunda birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin salgın sürecinde buldukları önerilere ilişkin bulgular Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Öneriler Temasına İlişkin Alt Temalar

Alt Temalar
1. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik öneriler
2. Ailelere yönelik öneriler
3. MEB'e yönelik öneriler
4. Politika yapıcılara yönelik öneriler
5. Meslektaşlara yönelik öneriler

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğretmenlerin salgın sürecinde yaşadıkları deneyimlere ilişkin önerileri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik, ailelere yönelik, MEB'e yönelik, politika yapıcılara yönelik ve meslektaşlara yönelik öneriler olmak üzere beş alt başlıkta toplanmaktadır.

Öğretmenlerin rehabilitasyon merkezlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine Yönelik Öneriler

Alt Temalar	Kodlar
1. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik öneriler	1.1. Çalışanlara değer verme 1.2. Çalışanların maaşlarının ödenmesi 1.3. Eğitimin ön planda tutulması 1.4. Personel gelişiminin desteklenmesi

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmenlerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik önerileri çalışanlara değer verme, çalışanların maaşlarının ödenmesi, eğitimin ön planda tutulması ve personel gelişimin desteklenmesi biçiminde sıralanmaktadır.

Öğretmenlerden biri (K2) çalışanlara değer verme önerilerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

"... çalıştığım kurumda öğrenciler ve o kişiye ya da işte kişilere yani öğretmene, öğretmen olduğu için değer vermek ve öğrenciye öğrenci olduğu için değer vermek, aileye aile olduğu için değer vermek. Ya da ailelerin gözünden bakabilmek biraz daha olaya aslında. Yani kurum sahiplerine ya da benim tanıdığım kurum sahiplerinin birçoğu aslında empati duygusundan çok yoksunlar ve ııı çoğunlukla ticari boyutuna bakıyorlar. Olayın yani böyle olduğu zaman aslında hem öğretmeni bir süre sonra hem öğretmeni hem aileyi soğutmuş oluyorlar aslında kurumda. Biraz daha empati duygularının gelişmesini biraz daha anlayış göstermelerini, biraz daha insana insan olduğu için değer vermeyi aşılınmalarını aslında istiyorum, diliyorum, temenni ediyorum. Yani kurumlar için aslında önerilerim yani en temel bazlı baktığımız da en genel olarak söyleyebileceğim şekilde bu yönde." (K2)

Öğretmenlerden biri (K3), çalışanların maaşlarının ödenmesi önerilerine ilişkin görüşlerini şöyle belirtmiştir:

"Kurum sahiplerine normal zamanda her zaman zarar ediyoruz zarar ediyoruz çok fazla duyuyoruz. Ama şu an bizde zarar ediyoruz mesela şu an onların bize maaş vermemesi, onların almaması eşit, yani eşit olmasa da yani çok büyük karşılıklı zarardayız. Daha fazla öneri var ama şöyle maddi olarak kurum bunu bana yansıtmasa ben biraz daha motive çalışıcım. Yani bana örnek veriyorum zam yapmıyor, ya da brüt düşük gösteriyor veya işte kapanma oldu maaşımı

tamamlayamıyor. Bunu gerekçe olarak bana kendini sürekli ödeneğim az yattı telafimi yapamadık, bunu söylemesi bana o maddi doyumunu sağlamıyor, aksine motivasyonumu düşürüyor. Bana bir şeyler açıklarken kurumların maddiyatını öne sürmemesini öneririm. Yani bunu bize yansıtmasına gerek yok kar yaptığı zaman bana tutup ya sana fazla zam yapıcam demiyorsan, zarar ettiğinde de bunu öne sürmesin yani bunu isterim.” (K3)

Öğretmenler, eğitimin ön planda tutulması önerilerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Evet oralar birer ticarethane yani biz o gözle bakalım bakmayalım kurum sahipleri o gözle baksın bakmasın bu bir şeyi maalesef değiştirmiyor. Oralar ticarethane en nihayetinde öğrenci üzerinden para kazanan kurumlar onlar...Oralar evet kesinlikle bir ticarethane ve birçoğu da ona göre davranıyor. Fakat daha çok eğitimi ön planda tutmalarını önerebilirim onlara da yani. Tabiki ya aslında zaten bunlarda aslında şey yapılan şeyler siz, doğru orantılı şeyler siz gerçekten eğitime önem verirseniz, siz gerçekten kaliteli personel ııı istihdam edip kaliteli bir eğitim verirseniz, kaliteli bir eğitim verilmesini sağlarsanız zaten ister istemez parada gelicektir yani. Dediğim doğru orantılı şeyler bunlar yani eğitime biraz daha önem vermelerini eğitimi daha ön planda tutmalarını önerebilirim, rica edebilirim.” (K1)

“Yani kurum sahiplerine ya da benim tanıdığım kurum sahiplerinin birçoğu aslında empati duygusundan çok yoksunlar ve ııı çoğunlukla ticari boyutuna bakıyorlar.” (K2)

“Tabi kurumla başladım bende o halde. Çok daha iyi yakın geçmişte bir meslektaşımın ağzından şu cümleyi duydum. Ben burayı bir okul olarak bir eğitim yuvası olarak görmüyorum. Ben burayı bir esnaf olarak görüyorum diye... Çok rahatsız etmişti bu beni çünkü çok inanarak söylemişti oranın bir esnaf olduğu görüşünü çok inanarak söylemişti. Benim kurumlara önerim, bunu öğretmenlere söyletmemek, bunu hissettirmemek öğretmenlere... Hani öğretmenin değer gördüğünü öğretmene hissedecek şekilde davranması ve hani ticari kaygıları birazcık daha ikinci plana atması gerektiğini önerebilirim kurum sahiplerine.” (K5)

“Yani aslında kendi çocuklarının bile benim öğrencim olmasından korkmadılar, kendi hayatlarının riskli olmasından da korkmadılar maddiyat her şeyin önüne geçti bu anlamda... Aynı zamanda öğrencilerin azalmasının ekonomik yükünden öte bizde de öğrencilerin azalmasını bize bağlayan bizim performansımıza bağlayan bir yaklaşım oldu...” (K6)

Öğretmenlerden biri (K1), personel gelişiminin desteklenmesi önerilerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Birçok hizmet içi eğitim vermelerini ya da dışarıdan da birçok eğitim var birçok sertifika programı var ne bileyim kendi öğretmenlerine en azından bunlardan yararlanabilecek düzeye getirmelerini ya da işte karşılamalarını bu tarz sertifika programlarını karşılamalarını isterim önerebilirim.” (K1)

Öğretmenler, odak grup görüşmesinde COVID-19 küresel salgın sürecinde ailelere yönelik görüşlerini ifade ederken bir öğretmen (K4) “Velilere herhangi bir tavsiyem olamıyor ne yazık ki, çünkü velilerimizin bütün çocukların ebeveynlerinin eğitiliyor olması lazım. Eğitim her yerde gerekiyor bize yani en baştan en sona kadar. Her yerde eğitim gerekiyor eğitimsiz bir veliye de bir patrona da bir siyaset mensubuna da herhangi bir şey anlatmak imkânsız.” ifadeleri ile ailelere yönelik bir önerisinin olmadığını belirtmiştir. Odak grup görüşmesinde yer alan diğer öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Ailelere Yönelik Öneriler

Alt Temalar	Kodlar
2. Ailelere yönelik öneriler	2.1. Çocuklarının eğitimi konusunda kendilerini geliştirmeleri 2.2. Çocuklarıyla evde etkinlikler yapmaları 2.3. Öğretmenlere saygı göstermeleri 2.4. Uzmanlarla iş birliği yapmaları

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin ailelere yönelik önerileri çocuklarının eğitimi konusunda kendilerini geliştirmeleri, çocuklarıyla evde etkinlikler yapmaları, öğretmenlere saygı göstermeleri ve uzmanlarla iş birliği yapmaları biçiminde sıralanmaktadır.

Öğretmenler, ailelere çocuklarının eğitimi konusunda kendilerini geliştirmeleri önerilerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Ailelere gelince pandemi çocuklardan çok şey götürdü, en önemlisi rutinleri. Çocuklar eskiden yapmaya alıştığı şeyleri pandemi dolayısıyla yani aileler çeşitli önlemler alıyor. Örneğin işte her gün parka gidiyor yarım saat oynuyorlarsa artık onu parka daha az götürüyorlar veya işte belli oyun grupları varsa hani pandemi bulaş vs. bu tarz durumları önlemek için hani daha da bunun sayısını azalttılar veya işte misafirliğe gidip hani o çocuğun sosyalleşmesi için gereken alanı ona daha az tanımaya malasefki başladılar. Bununla alakalı rutinlerin bozulması çocukların problem davranışları ortaya çıkartmaları veya varsa da bunun artmasına sebep oldu. Bu konuyla alakalı da yani aile bazen bize gelip söylüyor ama hani çok fazla ben bizim söylediklerimizi ona gözlemleyemediğimiz için ev ortamında işe yaradığını düşünmüyorum. Bu noktada ailelerin birazcık daha fedakâr, özverili davranıp birazcık daha belki eğitimlere araştırması veya katılması kendini bu alanda geliştirmesi, okumalar yapması şeklinde öneriler sunabilirim.” (K5)

Öğretmenler, ailelere çocuklarıyla evde etkinlikler yapmaları konusundaki önerilerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“İşte bunu geçecek bir hastalık olarak nitelendirmekten vazgeçmelerini ve neler yapabileceklerine odaklanmaları aslında. Evde nasıl çalışmalılar, neler yapmaları gerektiğine... Biraz daha uyarılama konusunda eve bunu uyarılama, materyal uyarılama, internetten biraz daha araştırma yapma.” (K2)

“Ve tabiki de çocuklarını buldukları ortam içerisinde, elverişli şartlar içerisinde ilgiyi göstermeleri gerekiyor ki benim bu süreçte dil çıktısının daha da yoğunlaşan otizmli öğrencilerim oldu. Bu da aileleriyle daha çok zaman geçirmelerinden kaynaklıydı ekstra bir şey yapmadılar aslında. Ama sadece çocuklarıyla daha fazla bir aradalardı ve daha iyi bir ilerleme görüldü. Ve mümkün olduğunca tabiki de telefona tablete televizyona sarılmadan bunu yapmaları gerekiyor.” (K6)

Öğretmenler, ailelere öğretmenlere saygı göstermeleri konusundaki önerilerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“En azından rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlere karşı biraz daha anlayışlı olabilirler aileler. Hele bir de pandemi sürecinde bizlerinde insan olduğunu bizlerinde hasta olabileceğini bizlerinde robot olmadığını etten kemikten yaratılmış olduğumuzu bir şekilde anlamaları gerekiyor bence ailelerin. Çünkü bunun farkında değiller aslında. Özellikle pandemi sürecinde tamam çok duyarlı aileler de vardı, çok gerçekten anlayışlı aileler de vardı. Fakat bir o kadar da hiçbir şekilde hiçbir şeye anlayış göstermeyen ailelerde oldu ve sanki bize kızmayı ya da işte bizden bir şey istemeyi, hatta bir

şeyi emreder şekilde söylemeyi kendilerine hak gören aileler de oldu. O yüzden hani rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerinde ııı aslında başarısız öğretmenler olmadığını ve çoğu için hatta atanmamanın bir tercih olduğunu, atanmayıp aslında onların hayatları için onların çocuklarının hayatları için belki de atanmadıklarını kavramaları gerekiyor. Çünkü şey yani aslında öğretmen olarak genelde devlette çalışan ya da devlet okuluna gittikleri sınıfın öğretmenini görüyorlar öğretmen olarak. Onlarda rehabilitasyon öğretmenlerini çok fazla kendi öğretmenleri olarak çok görmüyorlar hani hepsi için konuşmuyorum tabi ki. Birçoğu için konuşuyorum... ama dediğim gibi yani en azından hani bize de devlet öğretmenlerine gösterdikleri saygıyı gösterirlerse çok mutlu olucam. Bir kere o saygıyı gördüğümüze kesinlikle inanmıyorum.” (K1)

Öğretmenler, ailelere uzmanlarla iş birliği yapmaları konusundaki önerilerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Bizle daha koordineli bir şekilde çalışmasını önerebilirim. Gerçekten bazı aileler evet bunu talep ediyor bizden ama bazı ailelerin hiç ben çabaladıkça bile ben yani o aile talep etmiyor ben bir şeyler yapmaya çalışıyorum. Buna rağmen çok fazla hani geri dönüt alamıyorum. Hani bu açıdan hani bir öneri ailelere sunabilirim. En azından hani yani ellerindeki imkanları son ana kadar kullansınlar, bu imkanları çok iyi bilsinler. Bizden hani aile eğitimi falan talep etsinler diye öneride bulunabilirim.” (K5)

“Ve aynı zaman da ailelerin bizden ve aynı zaman da kurumların okulların yöneticilerinden taleplerinin olması ve takip etmeleri gerektiğini düşünüyorum ki, takiple talebin birleşmesiyle birlikte daha verimli bir eğitim ortamının oluşması gerekiyor.” (K6)

Öğretmenlerin MEB’e yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 10’da görülmektedir.

Tablo 10. MEB’e Yönelik Öneriler

Alt Temalar	Kodlar
3. MEB’e yönelik öneriler	3.1. Ailelerin bir araya gelebilecekleri programlar oluşturmak 3.2. Kriz masalarının oluşturulması 3.3. Kurumların daha sıkı denetlenmesi

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin MEB’e yönelik önerileri ailelerin bir araya gelebilecekleri programlar oluşturmak, kriz masalarının oluşturulması ve kurumların daha sıkı denetlenmesi biçiminde sıralanmaktadır.

Öğretmenler, ailelerin bir araya gelebilecekleri programlar oluşturmak önerilerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Özellikle özel gereksinime, gereksinimli çocuğa sahip aileler gerçekten bazen kendilerini çok yalnız hissedebiliyorlar ya da çok çaresiz hissedebiliyorlar. Bir şekilde onlar için yani daha çok sosyalleşebilecekleri, daha çok bir araya gelebilecekleri programlar bence ortaya, projeler ortaya konulabilir. Yine dediğim gibi onlar tarafından, en azından milli eğitim tarafından. Sadece onlar için değil ve çocuklarımız için de ... hani çok daha büyük yaş grubu ve yetişkin diye nitelendirebileceğimiz gruplar sosyalleşemiyorlar. Tamamen evdeler, hiçbir yere gidemiyorlar. Okul yok rehabilitasyon merkezine çoğu gitmiyor. Gidenler de zaten rehabilitasyon merkezlerinden hani birer ikişer saat eğitim alıp tekrar evlerine dönüyorlar. Hele hele liseyi bitirdikten sonra yapabilecekleri hiçbir şey kalmıyor...Dolayısıyla hele hele pandemi sürecinde çocuklar bu kadar eve tıkılmışken çocuklar için gereken gereken tüm önlemlerin alınıp onların bir şekilde sosyalleşebilmesi ya da işte vakit

geçirebilmesi. Ne bileyim belki birtakım yeteneklerinin ortaya çıkarılabilmesi için çeşitli projeler yürütülebilir. Çeşitli merkezler oluşturulabilir, çeşitli merkezler ortaya çıkarılabilir, bunlar yapılabilecek şeyler...Onlar için bir şeyler kesinlikle bir şeyler yapılmalı. Çünkü hem aileleri için hem de çocuklarımız için yapabilecek hiçbir şey kalmıyor. Okuldan sonra yani okul hayatları bittikten sonra gidebilecekleri hiçbir şey yok. Akademiler oluşturulabilir, özellikle akademiler oluşturulabilir o çocuklarımız için o yetişkinlerimiz için o gençlerimiz için. Yani dediğim gibi bu tarz projelerle gelirlerse sanki daha güzel olcaktı gibi her şey.” (K1)

Öğretmenler, kriz masalarının oluşturulması önerilerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Bu boyutun dışında devletin yetkili organlarıyla işin bence bu tarz durumlar için kriz masası aciliyetle oluşturulmalıydı, en başından itibaren ve oluşturulmalı. Nasıl ki doğal afetlerde bir kriz masası oluşturuluyor. Aynı şekilde bu tarz durumlar da pandemi durumunda ve eğitime devam edecek kreşler için olabilir kreşlerde bir süre devam etti. Rehabilitasyon merkezleri için olabilir kesinlikle oraların hem eğitimin verimliliği anlamında hem de genel sağlık koşullarının iyileştirilmesi anlamında bir kriz masası oluşturulması gerektiğini düşünüyorum en başından itibaren. Ve bunun da bu kriz masasının da yeterliliği olan kişiler tarafından oluşturulması yani alanda yetkili hocalarımız tarafından alan da aktif şekilde çalışan öğretmenlerimiz ve aynı zaman da sadece yani gelişimsel farklılığı olmayan kişiler değil aynı zaman da bu işin içerisinde gelişimsel farklılığı olan kişilerinde olması gerektiğini düşünüyorum yani. Mümkün olduğu kadar bu kriz masaları içerisinde engelli bireylerinde yer alması gerektiğini düşünüyorum ki bu süreçler onları ilgilendiren süreçler dolayısıyla onların bu süreçlerin içerisinde olması gerekiyor ki kendileri açısından daha doğru bir şekilde ilerlesin her şey.” (K6)

Öğretmenler, kurumların daha sıkı denetlenmesi önerilerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“...Milli Eğitim Bakanlığı da şu şekilde gerçekten denetlemeye ben de çok katılıyorum. Çok daha yoğun denetlenmeliyiz. İı Ve eğitim anlamında da denetlenmeliyiz. Sadece şu an hijyen olarak evet ara ara denetlemelere tabi oluyoruz ama eğitim anlamında ben ne yapıyorum oranın için de bir denetlemeye tabi tutulmalıyım.” (K3)

“Şöyle sıkı denetim...bu durumları sıkı bir denetime alsınlar, almaları lazım. Müfettişlerin hani yılda bir iki kere değil çok daha sık bir şekilde gelmesi lazım. Bu atılan imza meseleleri vs. öğretmenlerle de bizzat konuşmaları tek tek gerektiği düşüncesindeyim. Bu şekilde çok daha sıkı denetimler veya işte daha oturmuş bir düzen daha oturmuş bir sistemiiii bir yenilik yaparak. İşte bu yenilikler tabiki konuşulur kapsamı. Çok daha fazla uygulamalara gidilmesi gerektiğinin kanaatindeyim.” (K5)

Öğretmenlerin politika yapıcılara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Alt Temalar	Kodlar
4. Politika yapıcılara yönelik öneriler	4.1. Özlük haklarının iyileştirilmesi

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin politika yapıcılara özlük haklarının iyileştirilmesi yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler politika yapıcılara önerilerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Özlük haklarımızla ilgili net bir şekilde desteğe ihtiyacımız var... Dediğim gibi bizde birlik olsak o gücü bizde aşarız belki bizde istediklerimizi yaptırırız ve belki o az önce bahsettiğimiz o özlük haklarına sahip olabiliriz.” (K1)

“Eğitim sistemine genel olarak baktığımız da evet rehabilitasyon merkezleri de MEB’e bağlı özel okullar ve hocamın da söylediği gibi daha önce özlük haklarımız yani biz de neticesinde birer öğretmeniz ama hep bahsedilen aslında sadece işte yalnız değilmişiz aslında hocamın söylediği gibi onu da anladık. Yani yalnız değilmişiz Türkiye’nin birçok noktasın da aynı sorun yaşayan yüzlerce binlerce öğretmen var ııı ve öğretmen olmayı ve kendimizi işçi gibi değil de öğretmen olarak hissetmeyi istiyoruz aslında. Bunun içinde haklarımızın bize verilmesini, haklarımıza sahip olmaya temenni ediyorum.” (K2)

“Politikacılar yani bir politika oluşturan birimler sesimizi daha fazla duyurup bizi yerinde incelemelerle sorunlarımız neymiş bunları görmelerini ve daha çok alan taramasıyla çalışmalarını ve sesimizi duymalarını isterim... Kesinlikle özlük haklarının birleştirilmesi. Kendimi öğretmen gibi hissetmedim. Ben devlette çalışan öğretmenleri çok kıskandım. Yani zaten o süreçte atanmaya çalışıyorum. Diğer ııı öğretmenlerin yaşadığı destek, ek derslerin kesilmemesi vs. bunlar bende ııı kıskanma duygusunu yoğunlaştırdı. Yani dedim neden biz neden değiliz. Bizimle ilgili neden hiçbir iyileştirme yok.” (K3)

“Yani bu da nasıl olur özlük haklarının iyileştirilmesiyle veya en insani haklarımızdan olan sigortamızın ve sigorta neden olmuştur ihtiyaçlarımızı karşılamak olası durumlarla ilgili. Ve bunun için ortaya çıkmış yaratılmış bir şey. En azından sigorta olayının iyileştirilmesi veya işte diğer özlük haklarının öğretmenlere daha hani iyi bir şekilde verilmesi...” (K5)

“Ve aynı zaman da tabiki de haklarımızın devlette çalışan öğretmenlerle aynı şekilde olması bütün özelde çalışan öğretmenlerin talebi bu şekilde. Kreşler olsun özel okullar olsun rehabilitasyon olsun. Hepsinde mutlaka bu kişiler bunları söylüyorlar.” (K6)

Öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12. Meslektaşlara Yönelik Öneriler

Alt Temalar	Kodlar
5. Meslektaşlara yönelik öneriler	5.1. Birlik olunması 5.2. Çocuklarla daha motive edici çalışmalar yapmak 5.3. Çocukların ve ailelerinin haklarını savunmak

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik önerileri birlik olunması, çocuklarla daha motive edici çalışmalar yapmak ve çocukların ve ailelerin haklarını savunmak olmak sıralanmaktadır.

Öğretmenler, meslektaşlarına birlik olunması yönündeki önerilerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“... meslektaşlarımdan tamamen birlik olmalarını önerebilirim. Çünkü yani ııı birlik olmazsak veya aynı görüşleri savunmazsak ki hepimizin yaşadığı sorunlar hemen hemen aynı sorunlar. Aynı sorunları yaşamazsak, şey aynı sorunları dediğim gibi bir şekilde hani benimseyip arkadaşımızın da sorununu aslında benimseyip ortak bir şekilde ses çıkarmazsak daha çok bu süreç böyle devam eder...Çünkü dediğim gibi birlik yok bir beraberlik yok...Bizim bir dernek daha yeni herhâlde şey faaliyete girdi fakat ya da ben öyle biliyorum. Onların da çok ciddi çalışmaları yok. Birlik olmaya ihtiyacımız var, yani birlikte olmaya ihtiyacımız var, hep birlikte haklarımızı savunmaya ihtiyacımız var” (K1)

“Yani hocam aslında genel olarak hem pandemi süreci hem de öncesine ilişkin aslında birlik olmamız gerektiğine inanıyorum. ııı Çünkü yani Eskişehir de var olan sorun İstanbul’da da var başka Maraş’ta da var başka illerde ve ilçelerde de var ve aslında hemen hemen hep aynı sorunlar ve bu

sorunların üstesinden gelmek için birlik olmamız gerektiği. Ya da işte haklarımızı savunmamız gerektiği ya da işte ben bir konuyla ilgili haksızlığı dile getiriyorsam eğer, aynı kurum için söylüyorum ıı bunu bir konuyla ilgili haksızlığı dile getiriyorsam ya aynı haksızlığı o da görüyor, ama ses çıkarmıyor. Yani belki maddi kaynaklı ya da başka bir sebeple, yani genel olarak aslında birlik olmamız gerektiğine inanıyorum.” (K2)

“Rehabilitasyonlara şu an gerçekten çok birçok nokta da çözmemiz gereken konu var ama bunlar pandemiyle alakalı mı evet pandemi de biz sadece yüz yüze geldik. Bu sorunlar hep vardı. Bunları biz kendi içimizde meslektaşlarımızla evet birlik olmalarını öneririm.” (K3)

Öğretmenler meslektaşlarına çocuklarla daha motive edici çalışmalar yapmak önerilerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Meslektaşlarıma da aynı zamanda çocuklar üzerinde ıı baskı oluşturmadan baskıcı bir tutum izlemeden şu an ki süreçten öncelikle psikolojik durumlarını gözeterek yaklaşımlarını gerektiğini düşünüyorum. Yani psikolojik aynı zaman da bizim de kendimizin de psikolojik sağlığının, sağlığımızın ilk başta ön planda olması gerektiğini düşünüyorum ki mesleki anlamda da motivasyon düşüklüğünü hissetmeyelim.” (K6)

Öğretmenler meslektaşlarına çocukların ve ailelerin haklarını savunmak önerilerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Ve tabiki de hem engelli bireyler için hem kendimiz için hak savunuculuğu yapmamız gerekiyor bizim. ıı Bu yönümüzü de unutmamız gerekiyor çünkü doğal afetler gibi pandemi gibi bu süreçlerde de aynı zamanda engellilerin haklarının da ihlal edildiği birçok durum da göz önünde oluyor, yaşanıyor görüyoruz. Çok zor durumda kalıyor, kalıyor insanlar hem bu kişiler için hak savunuculuğu yapmamız gerekiyor hem de kendi haklarımızı aynı şekilde savunmamız gerekiyor.” (K6)

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin Covid-19 küresel salgın sürecinde deneyimlerinin belirlenmesinin hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonucunda, salgın süreciyle yaşamda meydana gelen değişiklikler, salgın sürecinde rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar, salgın sürecinde gereksinim duyulan destekler, salgın sürecinin mesleki etkileri ve öneriler şeklinde beş ana tema belirlenmiştir. Salgın süreciyle yaşamda meydana gelen değişiklikler temasının alt temalarına bakıldığında; alan mezunu özel eğitim öğretmenlerinin hayatı ekrana sığdırma, özel hayatı erteleme ve yalnızlaşma gibi sosyal yaşamlarında değişiklikler, aileler ve öğrencilerle iletişim, öğrenciler için kaygı duyma ve hijyen /temizlik takıntısı, hastalık bulaşma endişesi gibi çalışma yaşamında değişiklikler meydana gelmiştir. Salgın sürecinde rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar alt temasına bakıldığında, izin almada zorluk, maddi kayıplar, psikolojik baskı ve salgın sürecinin iyi yönetilememesi gibi konular öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Salgın sürecinde gereksinim duyulan desteklere alt temasına bakıldığında ise çalışma şartlarının iyileştirilmesi (maddi destek, çalışma sürelerinin düzenlenmesi gibi), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görünür olmak, psikolojik destek ve sosyalleşme desteği gibi alanlarda desteğe ihtiyaç duydukları göze çarpmaktadır. Salgın sürecinin mesleki etkileri alt temasına bakıldığında bazı öğretmenlerin olumlu ya da olumsuz etkilenmediği, bazı öğretmenlerin ise eğitimcilere yönelik online eğitimlerin mesleki açıdan olumlu etkilerinin olduğunu belirttikleri ve bazı öğretmenlerin ise motivasyon kaybı gibi olumsuz etkiler olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Öneriler alt temasına bakıldığında; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönelik, ailelere yönelik, MEB'e yönelik, politika yapıcılara yönelik ve meslektaşlara yönelik öneriler ön plana çıkmaktadır. Meslektaşlar arasında iletişimin artması ve birlik olunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ailelerin, rehabilitasyon merkezindeki öğretmenleri de öğretmen olarak görmesi gerektiği, saygı görmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler; özlük haklarının iyileştirilmesi, maaşlarının ödenmesi, ticarethaneden daha çok kuruma eğitsel boyutuyla bakılması, maddi destekler sağlanması gibi kurum sahiplerine önerilerde bulunmaktadır. Öğretmenler, MEB'e, kriz masalarının oluşturulması, denetimlerin sadece hijyen boyutunda değil eğitim boyutunda da yapılması gerektiği, özellikle okul çağı dışında kalan özel gereksinimli bireylerin sosyalleşmelerine yönelik düzenlemelerin yapılması gerektiği ve öğrencilere/ailelere yönelik akademilerin kurulması gerektiğini gibi öneriler belirtmişlerdir. Devlet okullarındaki özel eğitim öğretmenleri ile aynı haklara sahip olma, özlük haklarının iyileştirilmesi konularında destek sunulması noktasında politika yapıcılara önerilerde bulunmuşlardır.

Alan yazına bakıldığında, rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin sorunları ve bu sorunlara çözüm önerilerine yönelik az sayıda çalışma bulunmaktadır (Akıncı, 2016; Sadan ve Çıkılı, 2021; Sadioglu, 2022; Selbi, 2018; Yavuz, 2019;). Bu araştırmalara bakıldığında, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerine göre tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu, depresyon ve stres yoğunluğunun yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu yüksekliğin sebeplerine bakıldığında ise düşük ücret ve özlük hakları gibi alanlardaki sorunların bu yüksekliğe sebep olduğu görülmektedir. Ayrıca kurum yöneticileri tarafından psikolojik baskıya maruz kalma, ailelerin yeterli ilgi göstermemesi gibi konular da öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Salgın sürecinde de benzer sorunların devam ettiği görülmektedir. Bu araştırmadaki bulgular da alan yazındaki diğer araştırmalarla benzer bulgulara sahiptir. Ülkemiz alan yazınına bakıldığında, salgın sürecinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki öğretmenlerin deneyimleri ve önerileri üzerine yapılan bir çalışmaya (Berk, 2021) rastlanılmıştır. Berk (2021) çalışmasını sadece özel eğitim öğretmenleri ile yapmamış aynı zamanda okul öncesi sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri ve psikoloji, çocuk gelişimi alanında öğrenimini tamamlamış uzmanlarda çalışmada yer almıştır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan eğitimcilerin salgın sürecindeki sorunlarından ve bu süreçte yaşamında meydana gelen değişikliklerden daha çok Covid-19 küresel salgınından dolayı ara verilen eğitimin tekrar başlaması ile ilgili görüşlerine yönelik sorular sorulmuştur. Çalışmada, eğitimcilerin salgına yönelik kurum içinde yapılan fiziki, öğretimsel, temizlik/hijyene yönelik uyarlamalara ilişkin görüşleri ve eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar, öğrencilerin devamsızlık durumu, aile bilgilendirmede yaşanan sorunlara ilişkin bulgular yer almıştır. Bu araştırmada, eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sorunlar (aile-eğitimci ilişkisi, temizlik-hijyen ve hastalığın bulaşmasından tedirgin olma) mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmaya ek olarak yapılan diğer çalışmalar daha çok aile (Arıcı-Doğan ve Görgü, 2022; Arslan, vd., 2023; Aydemir, 2021; Erden ve Nuri, 2023; Shaw ve Shaw, 2021), özel gereksinimli çocuklar (Alhuzimi, 2020; Baghdadli vd., 2020; Bellomo vd., 2020; Timur, 2022; Türkoğlu vd., 2020; Yılmaz ve Atlı, 2020) ve devlet okullarındaki özel eğitim öğretmenleri (Glessner ve Johnson, 2020; Parmigiani ve diğ., 2021; Raghul ve diğ., 2021 Şenol ve Yaşar, 2020), özel eğitim öğretmenliği bölümü öğrencileri ile (Mengi ve Alpdoğan, 2020; Piştav ve Kayhan, 2020) gerçekleştirilmiştir. Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki alan mezunu öğretmenlerle yapılan çalışmaların sınırlı olması ve daha çok eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşler şeklinde olması ve daha çok çalışmaların farklı gruplarla gerçekleştirilmesi dolayısıyla mevcut çalışma, alan mezunu öğretmenlerin hem özel hayatlarındaki değişiklikleri hem de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki deneyimlerine ilişkin derinlemesine bulgu içerdiği için ayrıca bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu alanda daha fazla araştırmaya ve öneriler geliştirilmesine gereksinim bulunmaktadır. Buna ek olarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine ilişkin iyileştirici yasal düzenlemelerin yapılması, öğretmenlerin özlük haklarının devlet okullarındaki öğretmenlerle eşitlenmesi oldukça önem

taşımaktadır. Ayrıca gelecekte olası pandemi ya da afetlere karşı hem devlet kurumlarında hem de özel kurumlarda gerekli önlemlerin alınması, tüm kurumlarda koordinasyonun ve işbirliğinin sağlanması, öğretmenlerin tüm boyutlarda desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın sınırlılıklarına bakıldığında ise araştırma özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan altı öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Farklı deneyim yılına sahip veya farklı illerde görev yapan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan özel eğitim öğretmenleri ile görüşme yapılması farklı bulgular elde edilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak ileri araştırmalara yönelik birtakım önerilerde bulunulabilir. Pandemi sürecinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde özel eğitim öğretmeni olarak çalışmanın bireylerin mesleki gelişimlerinde yarattığı değişimlere yönelik derinlemesine araştırmalar tasarlanabilir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan diğer öğretmen ve merkezlerin idari kadroları ile nitel araştırmalar desenlenebilir. Buna ek olarak online görüşme yerine yüz yüze tasarlanmış görüşmeler gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Alhuzimi, T. (2020). Stress and emotional wellbeing of parents due to change in routine for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) at home during COVID-19 pandemic in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities (108)*, 1-12.
- Akıncı, M. (2016). *Özel eğitim kurumlarında (rehabilitasyon) ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Arıcı-Doğan, D. ve Görgü, E. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların annelerinin covid-19 pandemi sürecinde özel eğitime ara vermeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education, 30*, 107-131. <https://doi.org/10.14689/enad.30.5>
- Arslan, K., Cihangir, K. N., Kuzaytepe, B. ve Gündoğan, A. (2023). Pandemi sürecinde otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların ailelerinin yaşadığı sorunlar ve başatma düzeylerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3(2)*, 456-468. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7732480>
- Aydemir, E. (2021). Küresel salgın bağlamında özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin yaşadığı sorunlar (sağlık, eğitim, ekonomi ve sosyal). *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(18)*, 1-12.
- Baghdadli, A., Picot, M. C., Miot, S. & Munir, K. (2021). A call to action to implement effective COVID19 prevention and screening of individuals with severe intellectual developmental and autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51(7)*, 2566-2568. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04719-6>
- Bellomo, T. R., Prasad, S., Munzer, T. ve Laventhal, N. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on children with autism spectrum disorders. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine, 13*, 349-354.
- Berk, S. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin Covid-19 nedeniyle ara verilen eğitime yeniden başlanması hakkında görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(Özel Sayı)*, 84-124. <https://doi.org/10.19171/uefad.837662>
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007) *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. (5th Ed.). Allyn & Bacon.

- Cormier, C. J., McGrew, J., Ruble, L., & Fischer, M. (2022). Socially distanced teaching: The mental health impact of the COVID-19 pandemic on special education teachers. *Journal of Community Psychology, 50*(3), 1768-1772. <https://doi.org/10.1002/jcop.22736>
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(1), 95-107.
- Erden, N. ve Nuri, C. (2023). Covid-19 pandemi sürecinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden özel gereksinimli çocukların ailelerinin beklentisi. *Turkish Special Education Journal: International, 5* (1), 59-92.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 51-110) içinde. Anı Yayıncılık.
- Gentles, C. H., Younie, S., Leask, M., & Caldwell, H. (2022). Teacher experiences and practices in the time of COVID-19: Implications for Understanding Quality in Teaching. In *Quality in Teaching and Teacher Education* (pp. 121-146). Brill.
- Glessner, M. M., & Johnson, S. A. (2020). The experiences and perceptions of practicing special education teachers during the COVID-19 pandemic. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning, 1*(2), 4. <https://doi.org/10.55354/2692-3394.1013>
- Koçbeker Eid, B. N. ve Karamuklu, S. (2022). COVID-19 salgını sürecinde özel gereksinimli çocuğu olan annelerin yaşadıkları güçlüklerin ve duygu durumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim, 51*(233), 419-442. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787866>
- MacMillan, J. H. (2004). *Educational research fundamentals for the consumer* (4th ed.). Pearson Education Inc.
- Mengi, A., ve Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 413-437. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776226>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2017). *Nitel veri analizi* (Çev. Ed. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2010)
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, pedagogy and education, 30*(1), 111-124. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2020). Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin Koronavirüs (COVID19) salgın sürecinde uygulama derslerine ilişkin deneyimleri. *Turkish Studies, 15*(8), 3669-3688. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Raghul, E., Aravind, B. R., & Rajesh, K. (2021). Difficulties faced by special education teachers during COVID-19 pandemic. *International Journal of Early Childhood Special Education, 13*(2), 1245-1251.
- Rice, M. F. (2022). Special education teachers' use of technologies during the COVID-19 era (Spring 2020—Fall 2021). *TechTrends, 66*(2), 310-326.
- Sadan, A., ve Çıkılı, Y. (2021). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin kurum kurucu ya da müdüründen beklentilerinin belirlenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi, 1*(1), 1–11.

- Sadioğlu, G. (2022). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi yöneticilerinin ve öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların incelenmesi ve çözüm önerileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Selbi, H. H. (2018). *Özel eğitim ve rehabilitasyon, hastanelerde çalışan fizyoterapistler ile aktif çalışan öğretmenlerde yaşam kalitesi, ağrı ve depresyon değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Shapiro, S. H. (2022). Interpreting Covid-19 through turbulence theory: perspectives and cases from early childhood and special education. Taylor & Francis.
- Shaw, P. A., & Shaw, A. (2021). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents supporting children with special needs and disability during the pandemic. *Education* 3-13, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1960579>
- Şenol, F. B., ve Yaşar, M. C. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen ve ebeveyn gözünden “özel eğitim”. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 439-458. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787808>
- Türkoğlu, S., Uçar, H. N., Çetin, F. H., Güler, H. A. & Tezcan, M. E. (2020). The relationship between chronotype, sleep, and autism symptom severity in children with ASD in COVID-19 home confinement period 6. *The Journal of Biological and Medical Rhythm Research*, 37(8), 1207-1213. <https://doi.org/10.1080/07420528.2020.1792485>
- Timur, G. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere COVID-19 pandemi sürecinde kişisel koruyucu önlemleri öğretmede özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yavuz, M. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 527-556. <https://doi.org/10.26466/opus.601008>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. A. ve Atlı, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde COVID-19 pandemisinde uyulması gereken kuralların video modelle öğretilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 282-293. <https://doi.org/10.24289/ijsser.756883>

Extended Abstract

Introduction

Special education teachers were significantly affected by the changes in education during the COVID-19 pandemic. For special education teachers, this process was particularly emotionally and psychologically challenging, and they were part of sensitive groups where feelings of exhaustion are intense (Cormier et al., 2021). In addition, it is noted that teachers were challenged by their inability to play an active role in decision-making processes regarding the remote/online educational needs of children with special needs, leading to a sense of inadequacy in some cases. Overall, special education teachers were seen to make efforts in areas such as supporting the educational needs of students with special needs through technology-based methods, adhering to educational regulations during the pandemic, and maintaining relationships with students and families (Rice, 2022). The literature includes studies examining the impact of the pandemic on individuals with special needs (Alhuzimi,

2020; Baghdadli et al., 2020; Bellomo et al., 2020; Timur, 2022; Türkoğlu et al., 2020; Yılmaz & Atlı, 2020), as well as studies that present the experiences and perspectives of parents (Arıcı & Görgü, 2022; Arslan et al., 2023; Aydemir, 2021; Erden & Nuri, 2023; Shaw & Shaw, 2021). There are also studies conducted with teachers working in public schools (Glessner and Johnson, 2020; Parmigiani et al., 2021; Raghul et al., 2021; Şenol and Yaşar, 2020), and studies involving special education teacher candidates (Mengi & Alpdoğan, 2020; Piştav & Kayhan, 2020). Limited studies have been found with teachers working in special education and rehabilitation centers (Berk, 2021). Furthermore, no study has been found regarding the effects of the global pandemic on special education graduates working in special education and rehabilitation centers and their experiences related to this process through focus group discussions. Therefore, it is believed that the current research will contribute to the literature by examining the individual and professional effects of the global pandemic on special education graduates working in special education and rehabilitation centers and by comparing the experiences of special education teachers working in the private sector and those working in state schools affiliated with the Ministry of National Education during the COVID-19 pandemic. Additionally, the aim is to draw attention to the problems faced by special education graduates working in special education and rehabilitation centers.

To this aim, the current study attempts to address the following questions:

1. What changes occurred in the lives of special education graduates working in special education and rehabilitation centers due to the COVID-19 pandemic?
2. What were the challenges faced by special education graduates working in special education and rehabilitation centers during the COVID-19 pandemic?
3. What kinds of support did special education graduates working in special education and rehabilitation centers need during the COVID-19 pandemic?
4. How do special education graduates working in special education and rehabilitation centers perceive the impact of the COVID-19 pandemic on their professional lives?
5. Based on their experiences during the COVID-19 pandemic, what recommendations do special education graduates working in special education and rehabilitation centers have for their institution, families, Ministry of National Education, policymakers, and colleagues?

Method

This current study is designed according to the case study model of qualitative research methods. The research was conducted using focus group discussions to comprehensively and multi-dimensionally examine the experiences of special education graduates working in special education and rehabilitation centers during the COVID-19 pandemic. In this research, a focus group discussion was conducted with six teachers who volunteered to participate, are graduates in special education, work in special education and rehabilitation centers, and have access to a device and internet connection for online meetings. The participating teachers work at special education and rehabilitation centers in four different cities.

Results, Discussion, and Recommendations

In this study, the aim was to determine the experiences of special education graduates working in special education and rehabilitation centers during the COVID-19 pandemic. In line with this goal, a focus group discussion was conducted. As a result of the discussion, five main themes were identified: changes in life during the pandemic, problems encountered in rehabilitation centers during the pandemic, support needed during the pandemic, professional impacts of the pandemic, and

recommendations. Looking at the sub-themes under the theme of changes in life during the pandemic, it was found that special education teachers experienced changes in their social lives such as adjusting life to screens, postponing personal life, and feeling isolated. Changes in work life included communication with families and students, anxiety about students, and obsession with hygiene/cleanliness and fear of disease transmission. Regarding the problems encountered in rehabilitation centers during the pandemic, sub-themes included difficulties in taking leave, financial losses, psychological pressure, and inadequate management of the pandemic. When examining the sub-themes related to the support needed during the pandemic, it was evident that teachers required support in areas such as improving working conditions (financial support, regulating working hours), visibility from the Ministry of National Education, psychological support, and socialization support. Regarding the professional impacts of the pandemic, some teachers reported being unaffected positively or negatively, while others mentioned positive effects of online training on professional development and negative effects such as loss of motivation.

When looking at the sub-theme of recommendations; suggestions are prominent for special education and rehabilitation centers, families, Ministry of National Education (MoNE), policymakers, and colleagues. They emphasized the need for increased communication and unity among colleagues. Families have expressed the importance of seeing teachers in rehabilitation centers as educators, wanting to be respected. Teachers suggest improvements in their working conditions, such as enhancing their rights, timely payment of salaries, shifting the focus of institution owners more towards the educational aspect rather than commercial, and providing financial support. Teachers have also made recommendations to MoNE, including the establishment of crisis management teams, conducting inspections not only focused on hygiene but also on educational aspects, making arrangements specifically for the socialization of individuals with special needs beyond school age, and establishing academies for students/families. They have also recommended providing support to policymakers for ensuring that special education teachers in public schools have the same rights and for improving their working conditions. When examining the research conducted in the field, it is noted that studies involving graduates in the field at special education and rehabilitation centers are limited and mostly focus on views related to the educational process. Additionally, due to the prevalence of studies conducted with different groups, the current research holds significance as it provides in-depth findings regarding both the personal changes experienced by graduates in the field and their experiences in special education and rehabilitation centers. Therefore, there is a need for further research and the development of recommendations in this area. Furthermore, making corrective legal arrangements regarding special education and rehabilitation centers and equalizing the rights of teachers with those in state schools are of great importance. Additionally, taking necessary measures against potential pandemics or disasters in both state and private institutions, ensuring coordination and cooperation across all institutions, and providing comprehensive support to teachers in all aspects are crucial for the future.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırma, İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu 25/11/2021 tarihli 2021/74 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar, problem durumu, alan yazın taraması, verilerin toplanması, giriş ve tartışma ve sonuç aşamalarında katkı sunmuştur. İkinci yazar; yöntem, araştırma modeli, verilerin analizi ve bulgular bölümlerinde ve diğer tüm süreçlerde çalışmaya katkıda bulunmuştur. Her iki yazar da raporlama sürecini birlikte yürütmüşlerdir. Birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



Annelerin Düşünceleri Doğrultusunda İlkokula Hazır Oluş¹

Readiness For Elementary School According to Mothers' Opinions

Saadet BARTAN

Öğretim Görevlisi Dr. ♦Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi Gediz Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü ♦ saadet.bartan@ksbu.edu.tr ♦ORCID: 0000-0002-1989-1339

Fatma ALİSİNANOĞLU

Prof. Dr. ♦Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitim Bölümü ♦alisanan@gazi.edu.tr ♦ ORCID: 0009-0004-8805-1941

Özet

Bu araştırmanın amacı, çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin bir sonraki eğitim basamağı olan ilkokula hazır oluş ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda annelerin çocukların ilkokula hazır olmaları için hangi becerilere sahip olmaları gerektiğı, bu becerilerin edinilmesinin nasıl destekleneceğı ve ilkokula hazır oluşu engelleyen faktörlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma temel nitel araştırma deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 75 anne oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda şekillendirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda annelere göre, çocukların ilkokula hazır oluşta sahip olması gereken becerilerin beş gelişim alanı (sosyal-duygusal, bilişsel, dil, fiziksel, özbakım becerileri) altında toplandığı belirlenmiştir. Çocukların ilkokula hazır oluşunu desteklemek için okul öncesi eğitimi almış olmaları gerektiğı ve okul öncesi eğitim kurumlarında yapılacak etkinliklerin ilkokula hazırlık sürecinde önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Ailenin tutumu, çocukta kaynaklanan fiziksel-psikolojik –sosyal –iletişim ve bilişsel yetersizlikler, okul ortamının elverişsizliği, akran zorbalığı, tablet ve telefon gibi faktörlerin ise bu süreci olumsuz olarak etkileyen faktörler olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın okul öncesi eğitim öğretmenleri ve aileler arasındaki işbirliği, beklenti, paylaşım ve hedef belirleme noktasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, İlkokula Hazır Oluş, Anne

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of mothers whose children attend pre-school education about readiness for elementary school. To this aim, it was tried to determine which skills mothers should have for their children to be ready for primary school, how to support the acquisition of these skills, and what factors prevent elementary school readiness. The research was conducted using qualitative research design. The study group of the research consisted of 75 mothers whose children attend preschool education institutions. A semi-structured interview form prepared by the researchers and shaped in line with the opinions of field experts was used as a data collection tool. The data obtained were analysed by content analysis. As a result of the analysis, it was determined that according to the mothers, the skills that children should have in primary school readiness were grouped under five developmental areas (social-emotional, cognitive, language, physical, self-care skills). It was determined that children should have pre-school education in order to support their readiness for primary school and that the activities to be carried out in pre-school education institutions play an important role in the process of preparation for primary school. Factors such as the attitude of the family, physical-psychological -social -communication and cognitive inadequacies arising from the child, unfavourable school environment, peer bullying, tablets and phones are

¹ Bu çalışma 8. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

factors that negatively affect this process. It is thought that the current study will be guiding cooperation, expectation, sharing and goal setting between preschool teachers and families.

Keywords: Preschool Education, Elementary School Readiness, Mother

1. Giriş

Çocuklar, bağımsız hareket etme becerilerini kazanmaları ile birlikte çevrelerini keşfetme ve yeni deneyimler edinme çabası içerisinde girmektedir. Bu yeni keşif ve deneyim süreci, eğitim ve öğrenim basamağının temeli oluşturmaktadır. Çocuklar, ilk olarak aile ortamında başladıkları bu etkileşim ve değişim döngüsünü, karşılaştıkları uyaranlarla ilişkilendirerek sonraki öğrenmelerine zemin oluşturmaktadır. Aile ortamında başlayan bu süreç okul öncesi eğitim ve ilkökul kademesinde desteklenerek toplumsal ilişkilerin temeli oluşturulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, erken dönemde çocuklara sunulacak eğitim ortamlarının niteliği ve ulaşılır olması daha da önemli bir hale gelmekte çocukların bir sonraki formal eğitim süreçlerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Demir ve Kale, 2023). Çocuklar okul öncesi eğitim ile aile dışında ilk sosyal deneyimlerini kazanacakları ve bağımsız hareket etme becerilerini destekleyecek planlı–sistemli bir sürece başlamaktadır. Bu noktada çocukların bütünsel gelişimini temele alacak öğrenme süreçleri hazırlanmakta ve çocukların deneyimlerini çeşitlendirilmektedir. Okul öncesi dönemde birçok farklı deneyim kazanan çocuklar, merak ve oyun yolu ile yeni bilgiler edinerek çevrelerini keşfetmektedirler. Bu keşif süreci, çocukları bilişsel, akademik, sosyal- duygusal alan gibi birçok gelişim alanını desteklemektedir (Erçakır ve Yurdakul, 2023). Bu noktada çocuklar bir sonraki eğitim basamağı olan ilkökula hazır bulunuşluk için gerekli becerileri kazanmaktadır. Yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitim alan çocukların ilkökula daha kolay uyum sağladığını ortaya koymaktadır (Yoleri ve Tanış, 2014).

İlkokul sürecine başlayan çocukların kurallara uyma becerisi ile beraber sosyalleşme becerilerinin sağlanması ve akademik becerileri edinebilmesi, okula uyum sağlamasına ve okula hazır bulunuşluğuna bağlı olmaktadır (Özasan ve Baba Öztürk, 2022). Gelişimin hızla gerçekleştiği, merak ve keşfetme içgüdüsünün aktif olduğu, yaratıcılık, hayalgücü ve öğrenme hızının en yoğun yaşandığı erken çocukluk döneminde hazır bulunuşluk veya hazır oluş kavramları kritik öneme sahip olmaktadır. Literatür incelendiğinde hazır bulunuşluk kavramına ilişkin farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Hazır bulunuşluk kavramı ilk olarak 1899 yılında Patrick tarafından kullanılmış ve öğrenmenin gerçekleşmesi için çocukların bilişsel ve fiziksel olarak yeterli olgunluğa ulaşmış olması gerektiğini ve buna genellikle yedi yaşında ulaşılabilirdiği belirtilmiştir (akt. Aydoğan, 2022). Katz hazır bulunuşluğu, çocuğun okula ve okulun çocuğa hazır bulunuşluğu olarak iki açıdan değerlendirirken; Lewit ve Baker, motor, bilişsel ve sosyal gelişimin okul için uygun düzeyde gelişmiş olması; Pianta ve Walsh, çocukların içinde buldukları fiziksel çevreye uyum sağlayabilmeleri, empati ve öz denetim gerçekleştirebilmeleri; Heckman ve arkadaşları ise çocukların hem akademik beceriler bakımından hem de oyun duygusal ve motor becerilerinin yeteri kadar gelişmiş olması gerektiği; Commodari ise akademik becerilerin yanı sıra stres ve duygu kontrolü, yönergeleri anlama–izleme-takip etme sorumluluk alma, sosyal ilişkilerde başarılı olma ve geniş bir kavram bilgisine sahip olma şeklinde tanımlamaktadır (Katz, 1991; Lewit ve Baker, 1995; Pianta ve Walsh, 1998; Heckman, 2010; Commodari, 2013). UNICEF, 2012 yılında “Okula Hazır bulunuşluk: Kavramsal Bir Çerçeve” adlı raporunda okula hazır bulunuşluğu hazır okul, hazır çocuk, hazır aile olmak üzere üç faktör çerçevesinde tanımlamıştır. Bütün yapılan tanımlamalar ışığında okula hazır bulunuşluğu; gelişim sürecinde büyüme, olgunlaşma ve öğrenme ile çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal duygusal, öz bakım ve dil gelişimleri çerçevesinde ilkökula başlayacak yeterliliğe sahip olması, ilkökulun gereklerini yerine getirmeye hazır olması olarak tanımlanabilmektedir (Özaslan, 2020). Okula hazır bulunuşluk kavramının farklı şekillerde

tanımlanması, hazır oluşu olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilecek birçok faktörün de olduğunu göstermektedir.

Çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal duygusal, dil gelişimleri hazır bulunuşluğu etkilemektedir. Bu kapsamda çocukların yaşları, fiziksel gelişimleri, duygularını ifade etme kontrol etme becerileri, zekâ düzeyleri, kendilerini ifade etme düzeyleri, bağlanma stilleri, ailenin sosyo ekonomik durumu, akran ilişkileri, akademik becerileri, ebeveyn çocuk ilişkileri, anne baba tutumları vb. faktörlerin hazır bulunuşluğu etkileyen faktörler olmaktadır (Bartan, 2019; McAllister vd., 2005; Oktay, 2004; Özaslan ve Baba Öztürk, 2022).

Çocukların sistemli bir öğrenme ortamı ile karşılaştıkları ilk sosyal çevre okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Bu ortamlarda çocuklar edinmiş oldukları temel bilgileri sistemli ve amaçlı bir program çerçevesinde zenginleştirip yeni öğrenmeler için hazır bulunuşluğu arttıracak deneyimler yaşamaktadır. Gelişimin en kritik olduğu dönemlerden biri olan okul öncesi dönemde çocukları tanımak, anlamak ve ihtiyaç duyduğu desteği sunmak okul öncesi kurumlarının ve ailenin ortak amacı olmaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönemde aile, eğitim sürecinin en önemli paydaşdır. Bu sebeple özellikle ilk yıllarda onlara bakım veren kişilerin tutumları ve yaklaşımları kritik bir role sahiptir. Ailenin okul öncesi eğitiminden neleri beklediğini belirlemek kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda son yıllarda ilkokula hazır bulunuşluğu destekleyecek çalışmaların giderek önem kazanması bu konu hakkındaki araştırmaları da çeşitlendirmektedir (Akyol, 2022). Literatür incelendiğinde, hazırlanan eğitim programları ile hazır bulunuşluk düzeyini belirleyen çalışmalara (Bağçeli Kahraman ve Başal, 2015; Bayhan, 2003; Dizman Özaslan, 2010; Kalkan, 2014; Kayılı, 2010; Kıvılcım, 2015; Kutluca Canbulat, 2010; Mercan Uzun, 2015; Sarıtaş, 2010; Sönmez, 2013; Şentürk Berber, 2015; Özşarı, 2017; Temel, 2017; Tosun, 2020; Topcu, 2017; Yıldırım, 2019) ve okula hazır bulunuşluk ile ilgili öğretmen görüşlerini inceleyen çalışmalara (Aslan, 2014; Bilgili, 2007; Boz, 2004; Çakıcı, 2015; Gedik, 2015; Gürsel Çetiner, 2015; Koçyiğit, 2009; Lokumcu Tozar, 2011; Teke, 2010; Ülkü, 2007; Yılmaz, 2021; Yüce, 2016; Yüce, 2018;) ulaşılmıştır. Hazır bulunuşluğa ilişkin ailelerin görüşlerine ilişkin sınırlı sayıda (Boz, 2004; Bilgili, 2007; Dinçer Yavuz, 2019; İbileme, 2019; Teymurlu, 2019; Ülkü, 2007) çalışmaya ulaşılmıştır. Bu kapsamda, özelde annelerin hazır oluşa ilişkin görüşlerinin belirlenmesine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile özellikle erken çocukluk döneminde annelerin okul öncesine ilişkin bakış açılarını, ilkokula hazır oluşa ilişkin farkındalıklarını ortaya koymaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı, çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin ilkokula hazır oluş ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesidir

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırmalar, bireylerin yaşamlarını yorumlama biçimlerini, tecrübelerine kattıkları anlamlarını ele alır. Bu araştırma deseni; süreci merkeze koyarak durumu anlamayı (Merriam, 2013) ve bu anlamları açığa çıkarmayı, yorumlamayı amaçlar. Bu desende temel ve yorumlayıcı bir yapı söz konusudur. Eğitimde yaygın kullanılan temel nitel araştırmada veriler görüşmeler veya doküman analizi yoluyla elde edilir. Araştırmacılar nitel araştırmalarında her zaman kuram oluşturma, olgubilim gibi çalışmalar yapmayı yorumlayıcı bir yaklaşımla temel nitel araştırma desenini kullanabilirler (Merriam, 2018). Araştırma kapsamında bu desenin kullanılmasının amacı çocukların ilkokula hazırlanma sürecinde annelerin görüşlerinin nitel bir yaklaşımla değerlendirilmesidir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, vd., 2009). Bu kapsamda çalışma grubu belirlenirken, okul öncesi eğitimin ilkökula hazır bulunuşluk kapsamında değerlendirilmesi ve annelerin beklentilerinin ortaya konulması amacıyla Kütahya ilinde yaşayan, çocuğu 60-72 aylar arasında olup, okul öncesi eğitime devam eden anneler ölçüt kriter olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı kapsamında Kütahya ilinde yaşayan, çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 75 anne oluşturmaktadır. Annelere ve çocuklarına ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

	Yaş	Frekans
Çocuğun yaşı	3	1
	4	3
	5	36
	6	34
	Doğum sırası	Frekans
Kaçıncı çocuk olduğu	1	36
	2	24
	3	11
	4	3
	Çocuğun cinsiyeti	Frekans
Çocuğun cinsiyeti	Erkek	41
	Kız	33
	Annenin yaşı	Frekans
Annenin yaşı	20-25	5
	26-30	16
	31-35	27
	36-40	14
	41 ve üstü	12
	Annenin mesleği	Frekans
Annenin mesleği	Ev hanımı	42
	Memur	15
	İşçi	6
	Özel sektör	11

2.3. Veri Toplama Araçları

Annelerin ilkökula hazır oluş ile ilgili düşüncelerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında yer alan sorular, araştırma konusu ile ilgili literatür ve araştırmalar incelenerek oluşturulan soru havuzundan oluşturulmuştur. Bu doğrultuda öncelikle sorular, kapsamı göz önünde bulundurularak gruplandırılmış, benzer sorular elenmiş ve son olarak elde edilen 15 soru ile görüşme sorularının şablonu belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, çocukların ilkökula hazır olması için ne gibi becerilere sahip olmaları gerektiği, hazır bulunuşluğu destekleyen ve engelleyen faktörlerin neler olduğunu belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Annelerin görüşleri doğrultusunda hazır bulunuşluğu incelemeyi amaçlayan sorular, alan uzmanı bir profesör, bir doçent, bir doktor öğretim üyesi ve bir uzman okul öncesi öğretmeninin görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Bu doğrultuda 2 soru birleştirilmiş, sondaj sorular olarak belirlenmiştir. Son olarak annelerin, çocukların ilkökula hazır bulunuşluğa dair görüşlerini belirlemeye

yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, ana ve sondaj sorular olarak üç açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından, katılımcıların gönüllülüğü esasına dayanarak onların belirledikleri zaman aralıklarında gerçekleştirilmiş ve ortalama 20 dk. sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, nitel araştırmalarda kullanılan içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde, görüşme, gözlem veya dokümanlardan elde edilen nitel veriler; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi son olarak da bulguların tanımlanması, yorumlanması şeklinde bir yol izlenmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2006). Araştırma süresince katılımcıların onayı ile görüşmeler kayıt altına alınmış ve sonrasında araştırmacılar tarafından transkript edilmiştir. Elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, oluşturulan kodlar ve temalar karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucu ortak kod ve temalar çerçevesinde veriler analiz edilmiştir. Verilerinin analizinde Miles ve Huberman tarafından tanımlanan çift-kodlama yöntemi (double-coding procedure) kullanılmıştır. Bu yöntemde kodlayıcılar arasında en az %70 düzeyinde uyum göstermesi beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında %86 oranında bir uyum (güvenirlik) sağlanmıştır.

2.5. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Nitel araştırma yöntemlerinde geçerlik ve güvenilirlik kapsamında inandırıcılığı arttırmak için bazı hususları göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2013). Birden fazla araştırmacının veri analizinde birlikte çalıştığı durumlarda, kodlama güvenilirliğine ilişkin bir çalışma yapmak gerekmektedir. Araştırmacılar, aynı veri setlerini kodlayarak ortaya çıkan kodlama benzerliklerini ve farklılıklarını sayısal olarak karşılaştırarak bir kodlama yüzdesine ulaşmaktadır. Ayrıca verilerin toplanması aşamasında, katılımcıların izni doğrultusunda alınan kayıtlar tamamen transkript edilmiş, veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kod, kategori ve temalar halinde analiz edilmiş ve bu analiz sonuçları, karşılaştırılarak işbirliği ve uzlaşma ile açıklanmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğe dikkat edilmiş ve annelere kodlar verilerek araştırma verileri açıklanmıştır.

Araştırma etiği doğrultusunda katılımcılardan gerekli izinler ve onaylar alınmıştır. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Etik Kurul'dan 05/10/2023 tarih ve 2023-28/05 nolu karar doğrultusunda araştırmanın yapılmasına dair etik kurul izni alınmıştır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

3. Bulgular

Annelerin düşünceleri doğrultusunda ilkokula hazır oluştta çocukların sahip olması gereken temel yeterlilikleri, bu becerileri ve yeterliliklerin kazanılmasını engelleyen ve destekleyen etkenlerin neler olduğu belirlemeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 70 kod, 11 kategori ve bu kategorilerin ilişkilendirildiği 3 temaya ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin tema, kategori ve kodları Tablo 2 de sunulmuştur:

Tablo 2. Annelerin İlkokula Hazır Oluşa Dair Görüşlerinin Tema, Kategori ve Kodları

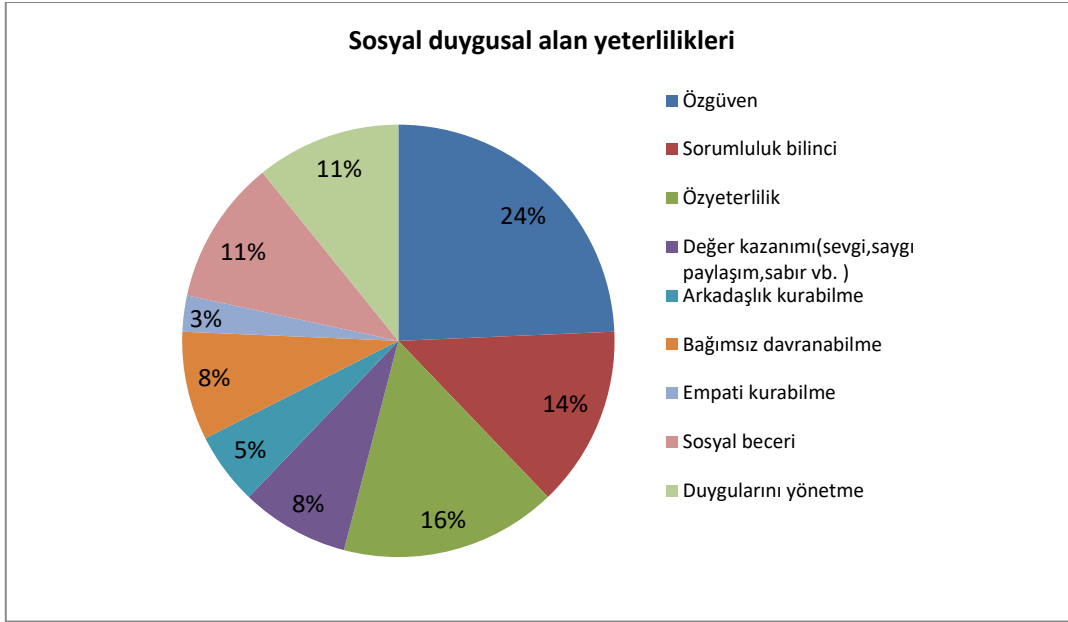
Temalar	Kategoriler	Kodlar	Frekans	
Tema 1. İlkokula Hazır Oluş Yeterlilik Alanları	Sosyal duygusal alan yeterlilikleri;	Öz güven	9	
		Sorumluluk bilinci	5	
		Öz yeterlilik	6	
		Değer kazanımı	3	
		Arkadaşlık kurabilme	2	
		Bağımsız davranabilme	3	
		Empati kurabilme	1	
		Sosyal beceri	4	
		Duyularını yönetme	4	
	Bilişsel yeterlilikler	Hazır bulunuşluk	10	
		Algılama	6	
		Akademik bilgi, kavram edinimi	5	
	Dil gelişimi yeterlilikleri	Kendini ifade edilme	14	
	Fiziksel yeterlilikler	Büyüme	9	
		Küçük ve büyük kas gelişimi	12	
		Bedensel temizlik ihtiyacını karşılamak	19	
		Öz bakım yeterlilikleri	Beslenme	5
		Kıyafet giyme çıkarma	5	
	Sağlık	Sağlık	7	
Düzenli olmak		7		
Tema 2: İlkokula Hazır Oluşu Destekleyen Unsurlar		Eğitim	Okul öncesi eğitim ile	36
	Aile desteği	İletişim	9	
		Sorumluluk	3	
		Anne baba tutumu	6	
		Ev içi etkinlikler	6	
		Okul tanıtımı	5	
	Çocuğun desteklenmesi	Değer vermek	7	
		Sorumluluk vermek	5	
		Bağımsız davranışlarını desteklemek	7	
		Rehber olma	8	
	Tema 3. İlkokula Hazır Oluşu Engelleyen Faktörler	Çocuktan kaynaklı faktörler	Psikolojik faktörler	12
Fiziksel faktörler			15	
Bilişsel-dil faktörler			11	
Sosyal duygusal faktörler			14	
Öz bakım becerileri			2	
Aileden kaynaklı faktörler		Anne baba tutumu	13	
		Ailenin yapısı	6	
		Ailenin eğitim durumu	7	
		Şiddet	9	
Çevresel faktörler		Teknolojik etmenler	13	
		Arkadaş ilişkileri (akran zorbalığı)	12	
		Öğretmen ve okul faktörü	12	

3.1.Tema 1. İlkokula Hazır Oluş Yeterlilik Alanları

Annelere göre, çocukların ilkokula hazır olmaları için sahip olmaları gereken becerilerin ve yeterliliklerin neler olduğunu belirlemeye yönelik sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde, elde edilen bulguların dört gelişim alanı(Sosyal-duygusal, Bilişsel, Dil, Fiziksel gelişim alanı) ve bir beceri alanını (Özbakım becerileri), kapsayacak şekilde dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Sosyal duygusal alan yeterlilikleri kategorisine ilişkin cevaplar incelendiğinde, verilerin 9 kod altında toplandığı belirlenmiştir. Kodların dağılım yüzdeleri Grafik 1 de sunulmuştur.

Grafik 1. Sosyal Duygusal Alan Yeterlilikleri



Sosyal duygusal alan yeterlilikleri kategorisine ilişkin grafik incelendiğinde, verilen cevapların öz güven, sorumluluk bilinci, öz yeterlilik, değer kazanımı, arkadaşlık kurabilme, bağımsız davranabilme, empati kurabilme ve sosyal beceri kodları doğrultusunda dağılım gösterdiği görülmektedir. Annelerin bu kategoriye ile ilişkilendirilen cevaplarından bazıları şu şekildedir:

A1. Öz güvenli sosyal akademik yönden donanımlı

A13. En başta çocuğun öz güvenli olması ve duygusal özelliklere sahip olmalı

A19. Kesinlikle öz güveni olmalı

A 25. Kendine güvenme karar alabilme yetisinin olması ve yapamadığı şeylerde çaba harcıyıp gayretli olması

A 61. Sorumluluk alma özelliğinin artmış olması gerektiğini düşünüyorum

A 62. Sorumluluk almak istemesi önemli.

A 74. Kendini tüm ihtiyaçlarını karşılayabilmesi öz yeterliliğinin olması lazım....her konuda kendini ifade edebilmesi, kalem tutmayı sayıları ve şekilleri renkleri vb. kavramları bilmesi gerekir

A 24. Yardımsever paylaşımcı saygılı olmalı sevgi ve saygıyı bilmeli...

A 35. Oyun kurma ve el becerisi gelişmiş olması, yalnız kalmamalı arkadaşlık kurabilmeli

A 65. Kendini ifade edebilmesi en önemli beceri bence. Kendi kendine yetebilecek mi? Okunulan bir şeyi anlayabiliyor mu? Matematikte toplama çıkartma yapabilecek mi, kendini koruyabilecek mi?

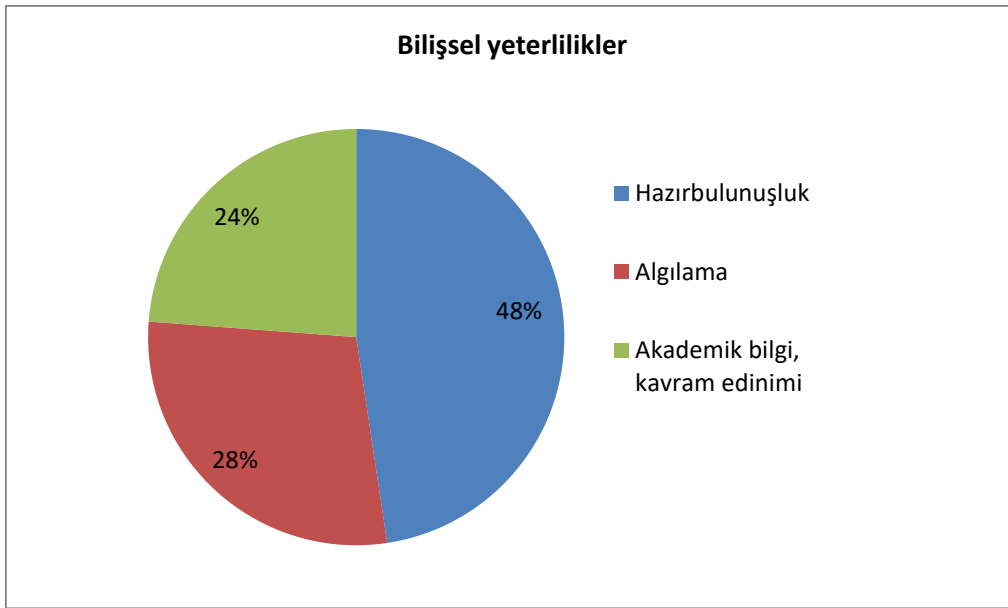
A 38. Kendi beslenebilmeli, kişisel temizliğini yapabilmeli, dinlemeli, kendini ifade edebilmeli, empati kurabilmeli, sabrı öğrenmeli, ön yargılı olmamalı.

A 70. Duyguların üstünden üstesinden gelebilmeli. Resim, geometrik şekiller sayıları yazarken ve sayarken ya da anlamada zorlanmaması gerekir...

Sosyal duygusal alan yeterlilikleri kategorisine ilişkin grafik ve annelerin cevapları incelendiğinde, çocukların ilkokula hazır olmaları için sosyal duygusal gelişim göstergelerinin önemli olduğu, bu kapsamda öncelikle çocukların öz güven kazanmaları gerektiği, bunun yansısı sorumluluk bilinci, öz yeterlilik, sosyal becerilerini kullanabilme, duygularını yönetebilme, evrensel değerleri kazanmış olma, arkadaşlık kurma-sürdürme, bağımsız davranabilme ve başkalarının duygularını anlama becerilerine sahip olmaları gerektiği görülmektedir.

Bilişsel alan yeterlilikleri kategorisine ilişkin cevaplar incelendiğinde, verilerin 3 kod altında toplandığı belirlenmiştir. Kodların dağılım yüzdeleri Grafik 2 de sunulmuştur.

Grafik 2. Bilişsel Yeterlilik



Bilişsel yeterlilik kategorisine ait grafik incelendiğinde, annelerin vermiş olduğu cevaplar hazır bulunuşluk, algılama ve akademik bilgi- kavram edinimi kodları doğrultusunda dağılım gösterdiği görülmektedir. Annelerin bu kategoriye ile ilişkilendirilen cevaplarından bazıları şu şekildedir:

A7. Gelişim özellikleri uygun olmalı, hazır bulunuşluğu tam olmalı

A14. Temel becerileri ve kişisel gelişimini yaşına göre tamamlamış olmalı

A20. Hazır bulunuşluğunu tamamlamış olmalı Bilişsel ve fiziksel olarak hazır olmalı

A66. Duygusal, fiziksel zihinsel gelişimi ilkokula adapte olacak şekilde ilerlemiş olması lazım.

A 33. Dinleme anlama ve el becerilerini geliştirerek

A 55. Öğrenme becerisi olmalı... kolay algılamalı..

A 56. Yazmayı, dinlemeyi, öğretmeniyle iletişimde olması öğrenmeye açık olması gerekir

A 41. Okuma yazmaya hazırlıklı becerilerinin olması, dil gelişimi, matematik bilişsel ve motor becerilerinin gelişmiş olması gerekir

A 74. Kendini tüm ihtiyaçlarını karşılayabilmesi her konuda kendini ifade edebilmesi, kalem tutmayı sayıları ve şekilleri renkleri vb. kavramları bilmesi gerekir...

Bilişsel alan yeterlilikleri kategorisine ilişkin grafik ve annelerin cevapları incelendiğinde, çocukların ilkokula hazır olmaları için öğrenmeye ilişkin motivasyonu kapsayan bilişsel hazır bulunuşluk

düzeğine, yeni kavram ve olguları ilişkilendirecek ve transfer etme yeteneğine sahip olmaları gerektiği ve yönergelerin algılanmasının ve uygulamaya dökülmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Dil gelişimi yeterliliği kategorisi incelendiğinde, katılımcıların tamamına yakını, çocuğun kendini rahat ve kolay bir şekilde ifade edebilmesi ve ana dilini etkili kullanabilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu kapsamda annelerin vermiş olduğu cevaplardan bazıları şu şekildedir:

A 4. Kendini ifade etmeli kolay ve rahat bir şekilde...

A 8. Kendini ifade edebilmeli sorunlarını dile getirmeli yaşlıları ile sınıf içi derslerini yapabilecek düzeyde olmalıdır

A 16. Kendini tam olarak ifade edebilmesi lazım

A 31. Kendini anlata bilmeli

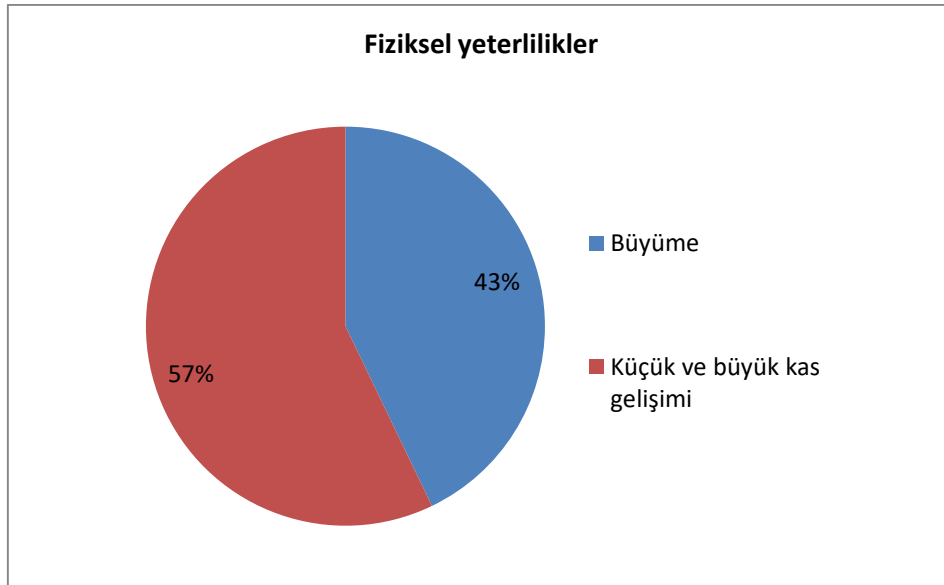
A 43. Kendini güzel ifade edebilmek..

A 67. Kendine özgürce ifade etmesi gerekir.

A 72. En başta el, motor becerileri gelişmeli ve kendini ifade edebilmesi gerekir.

Fiziksel alan yeterlilikleri kategorisine ilişkin cevaplar incelendiğinde, verilerin 2 kod altında toplandığı belirlenmiştir. Kodların dağılım yüzdeleri Grafik 3' de sunulmuştur.

Grafik 3. Fiziksel Yeterlilik



Fiziksel alan yeterlilik kategorisine ait grafik incelendiğinde, annelerin vermiş olduğu cevaplar büyüme ve küçük-büyük kas gelişimi kodları doğrultusunda dağılım gösterdiği görülmektedir. Annelerin bu kategori ile ilişkilendirilen cevaplarından bazıları şu şekildedir:

A 27. Fiziksel ve bilimsel yeterlilik kazanmış olmalı

A 66. Duygusal, fiziksel zihinsel gelişimi ilkokula adapte olacak şekilde ilerlemiş olması lazım.

A 18. El kasları gelişmeli, sosyal hayatın farkında olmalı

A 22.çocuk bedenini rahat kullanabilmeli ve bedensel koordinasyonunu sağlayabilmelidir. Kaba motor becerilerinin gelişmiş olması gerekir.

A 42. El kasları gelişmeli.....kalem tutabilmeli

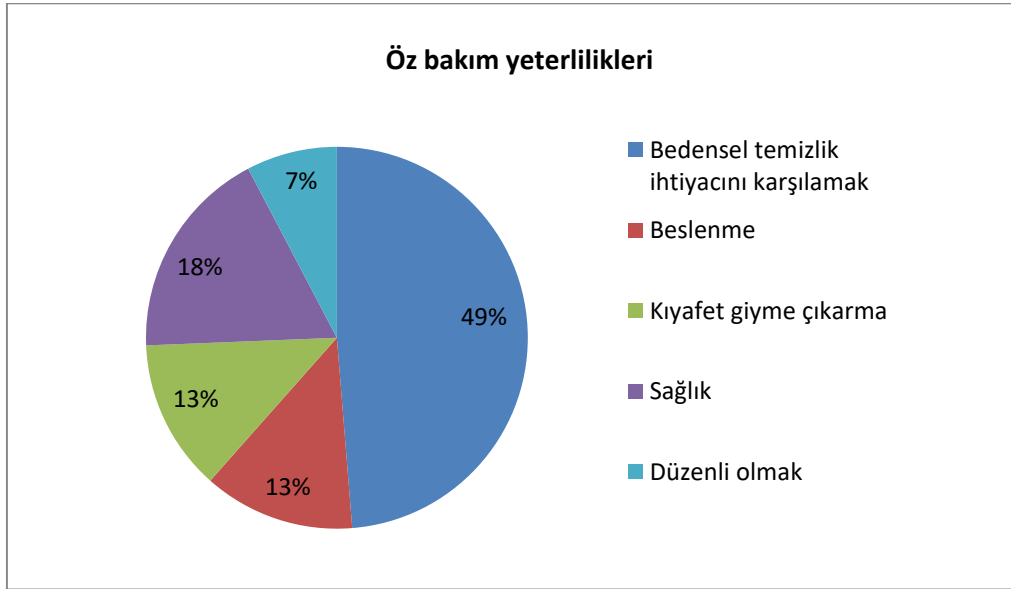
A 50. El kol kas becerileri gelişmesi, özel ihtiyaçlarını kendi karşılayabilmeli, doğruyu yanlış ayırt etmeyi öğrenebilmeli

A 59. El, motor becerileri ve kendini ifade edebilmesi gerekir.

Fiziksel alan yeterliliklere ilişkin grafik ve annelerin cevapları incelendiğinde, annelerin çocukların fiziksel olarak yeterince büyümüş olması ve kendi yaş grubu seviyesinde gelişim göstermesi gerektiği, özellikle kalem tutma becerisi, sırada oturma, bedenini kullanabilme becerisini kazanması gerektiğini, küçük ve büyük kas gelişiminin tamamlanmış olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öz bakım alan yeterlilikleri kategorisine ilişkin cevaplar incelendiğinde, verilerin 5 kod altında toplandığı belirlenmiştir. Kodların dağılım yüzdeleri Grafik 4' de sunulmuştur..

Grafik 4. Öz Bakım Yeterliliği



Öz bakım alan yeterliliği kategorisine ait grafik incelendiğinde, annelerin vermiş olduğu cevapların bedensel temizlik ihtiyacının karşılanması, beslenme, kıyafet giyme ve çıkarma, sağlık, düzenli olmak kodları doğrultusunda dağılım gösterdiği görülmektedir. Annelerin bu kategori ile ilişkilendirilen cevaplarından bazıları şu şekildedir:

A 11. Temel ihtiyaçlarını (Tuvalet eğitimi) yapmaya başlamış çocuk tüm becerilerini okulda keşfedebileceğini düşünüyorum.

A 17. Bağımsız bir şekilde fiziksel ihtiyaçlarını karşılayabilmeli...

A 23. Kendini net ifade edebilme, Kılık kıyafet giyme becerisi, Anne babadan ayrışabilme, Tuvalet sonrası temizlik, Arkadaşlık kurabilme becerisi...

A 30. Öz bakım becerilerini bağımsız bir şekilde yapabilecek hale gelmesi ve zihinsel olgunlaşma seviyesine ulaşması gerekir.

A 47. Kendi özel ihtiyaçlarını kendi karşılayabilir olması...

A 38. Kendi beslenebilmeli, kişisel temizliğini yapabilmeli, dinlemeli, kendini ifade edebilmeli, empati kurabilmeli, sabrı öğrenmeli, ön yargılı olmamalı

A 52. Düzen tertip öğrenmesi bir şeylere sahip çıkmasını öğrenmesi

A 68. Zihinsel ve dil gelişimini tamamlaması öz bakım becerilerinin de yeteri miktarda gelişmiş olması gerektiğini düşünüyorum.

Öz bakım alan yeterlilikleri grafiği ve verilen cevaplar incelendiğinde, annelerin çocukların ilkokula hazır olmaları için, bedensel temizliklerini bağımsız olarak karşılayabilmeleri, bireysel ve yeterli olacak şekilde beslenmelerini yapabilmeleri, kıyafetlerini yardımsız bir şekilde değiştirebilmeleri, düzenli olmaları ve hastalıklara karşı kendilerini koruyabilecek hijyen ve sağlık kurallarını benimsemeleri gerektiği belirtilmiştir.

3.2.Tema 2: İlkokula Hazır Oluşu Destekleyen Unsurlar

Annelere göre, çocukların ilkokula hazır oluşlarının nasıl desteklenmesi gerektiğine ilişkin verilen cevaplar incelendiğinde, elde edilen bulguların eğitim, aile desteği ve bireysel destek olmak üzere 3 tema kapsamında dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Eğitim kategorisi ile ilişkilendirilen cevaplar incelendiğinde, tüm cevapların okul öncesi eğitim kodu altında toplandığı belirlenmiştir. Annelerin vermiş oldukları cevapların bazıları şu şekildedir:

A 3. Okul öncesi eğitim aldirarak

A 7. Okul öncesi eğitimle

A 8. Anaokulu süresinde ilkokul için alıştırmalar yapılmalı 1.sınıf okuma yazma becerilerini kısmen yapabilmeli

A 37. Okul öncesi eğitim kesin olmalı

A 47. Okul öncesi eğitimle desteklenmeli

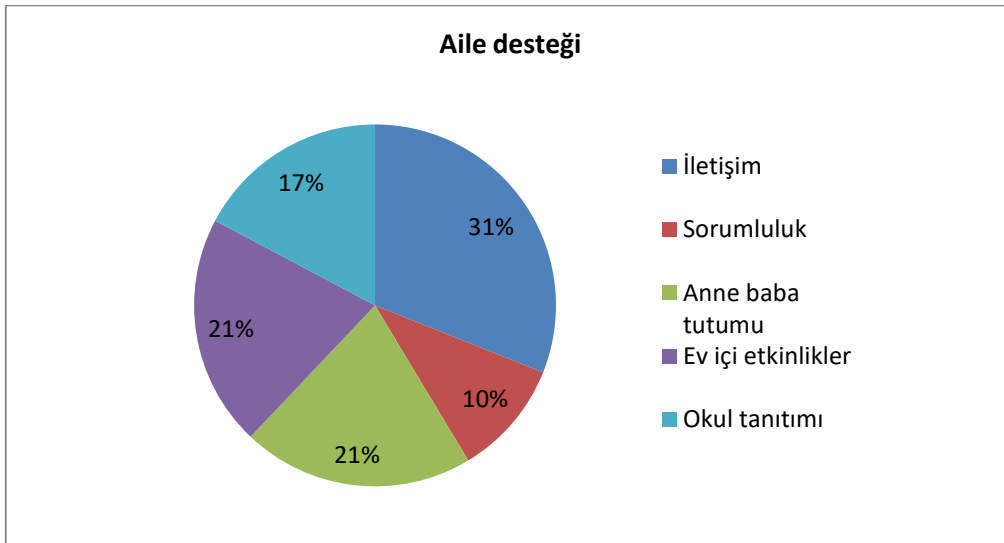
A 53. Okul öncesi kreş gibi kurumlardan destek alarak

A 71. Temel olarak okul öncesi eğitim aldirilmalı...

Annelerin cevapları incelendiğinde, eğitim kategorisi kapsamında katılımcıların tamamına yakınının çocukların ilkokula hazır olmalarını desteklemek için okul öncesi eğitim almaları gerektiğini ifade ettiklerini belirtilmiştir.

Aile desteği kategorisi ile ilişkilendirilen cevaplar doğrultusunda oluşan kodlar ve yüzdelik dağılımları Grafik 5 de sunulmuştur.

Grafik 5. Aile Desteği



Aile desteği kategorisine ilişkin grafik incelendiğinde, verilen cevapların iletişim, sorumluluk, anne baba tutumları, ev içi etkinlikler ve okul tanıtım çalışmaları olmak üzere 5 kod altında toplandığı belirlenmiştir. Annelerin bu kategori ile ilişkilendirilen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

A 33. Çocukla konuşarak.... Çocuğu anlamaya çalışarak..

A 38. Bilginin, her yeni gün bir şeyler öğrenmenin güzelliği aşılmalı. İlgilerini çekmenin yolları bulunmalı.

A 59. Onlara her konuda yardımcı olmak, yapabilirsin demek, büyüyorsun sorumluluklarını bilmelisin ben hep yanındayım vs.

A 69. Anaokulu ve aile işbirliği ile iletişim ile..

A 54. Ona kendi islerinin sorumluklarını verilmeli

A 29. *Ön koşullar sağlanmalı, sosyal ve duygusal olarak hem çocuğu hazırlamak hem de kendimizi hazırlamamız gerekir.*

A 34. *Yanında olduğumuzu hissettirerek ve güven vererek...*

A 45. *Olumlu olarak desteklenmeli uygun tavır ve tutum sergilenmeli çocuğa... ne çok sert ne çok hassas...*

A13. *Okul ortamını sevdirecek etkinlikler hazırlanmalı ve uygulanmalı...*

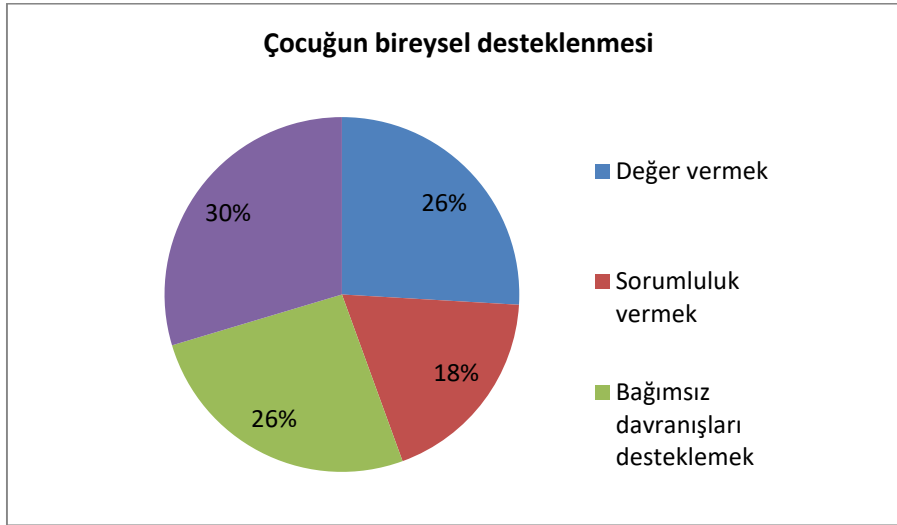
A 22. *Mümkünse okul ortamı önceden görülmeli, sınıflar gezilmeli çocuklar birkaç kişiyle tanıştırılmalı ve bahçede oynanmasına izin verilmeli. Okuldaki tuvalete gidip gelmesine izin verilmesi de ortama adaptasyon ve kendine güven anlamında etkili olur...*

A 44. *Doğru zaman da gerekli bilgi ve eğitim i vererek*

Aile desteği kategorisine ilişkin grafik ve annelerin ifadeleri incelendiğinde, çocukların ilkokula hazır oluşunu desteklemek için ailelerin çocuklara doğru ve sağlıklı bir iletişim kurması, çocuklarına kendi yaş grubuna uygun sorumluluklar vermeleri, uygun ve destekleyici anne baba tutumunu benimsemeleri, ev içinde yapılabilecek etkinliklerle çocuğun okula karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayacak etkinliklerin planlanması, okulun önceden tanıtılması ve gezdirilmesi gibi ısındırıcı aktiviteler yapılması gerektiğini ifade ettikleri belirtilmiştir.

Çocuğun bireysel olarak desteklenmesi gerektiği kategorisine ilişkin verilen cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan kodlar ve dağılımları Grafik 6' da sunulmuştur.

Grafik 6. Çocuğa Bireysel Destek



Çocuğun bireysel desteklenmesi kategorisine ilişkin grafik incelendiğinde, verilen cevapların değer vermek, sorumluluk vermek, bağımsız davranışlarını desteklemek ve rehber olmak üzere 4 kod altında dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Annelerin vermiş olduğu cevaplardan bazıları şu şekildedir:

A 4. *Onu dinleyerek önemsemişimizi, değer verdiğimizizi göstererek..*

A 14. *Her konuda çocukların başarabileceği ve onlara öz güvenin sağlandığı zaman her konuda kendi öz becerisini tamamlamasına yardımcı olunmalıdır*

A 29. *Ön koşullar sağlanmalı, sosyal ve duygusal olarak hem çocuğu hazırlamak hem de kendimizi hazırlamamız gerekir.*

A 40. *İlkokula başladığında göreceği temel kavramlar ön bilgi olarak kendisine verilebilir, okul ve öğretmen korkulacak bir unsur değil saygı duyulacak sevilecek bir yer bir kişi olarak*

gösterilebilir, dersler ve ödevlerin eğlenceli bir hale getirilebilmesi çocuğun ilkokula başlamasını destekleyebilir diye düşünüyorum

A 41. Bireysel farklılıklarına göre destek vermek gerekir.

A 46. Bazı konularda özgür iradesine bırakılmalı, bazı sorumluluklar verilmelidir

A 50. Aile de ve okulda çevre ve görgü kuralları öğretilerek el becerisi arttırılarak kalem tutmayı öğrenerek

A 67. Onlara her konuda yardımcı olmak, yapabilirsin demek, büyüyorsun sorumluluklarını bilmelisin ben hep yanındayım vs.

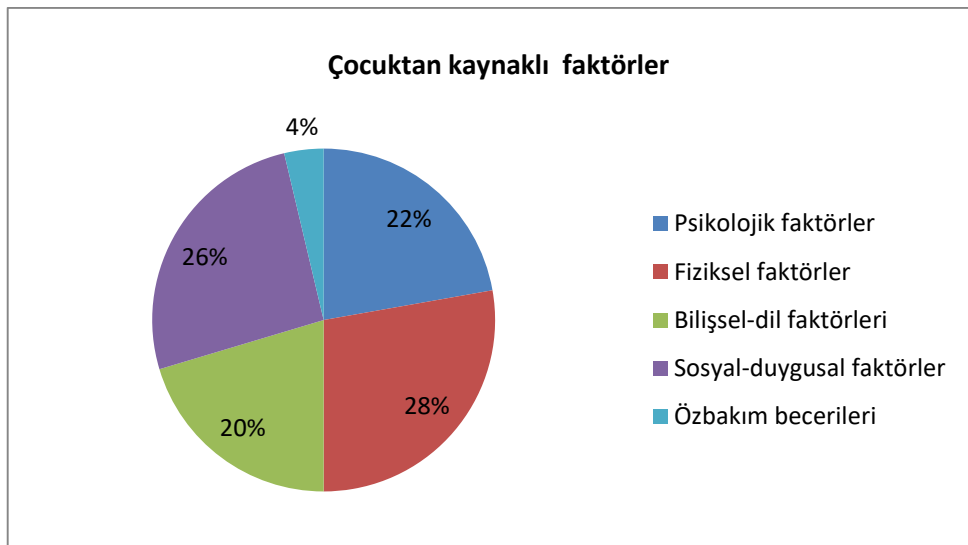
Çocuğun bireysel desteklenmesi kategorisine ilişkin grafik ve verilen cevaplar incelendiğinde, çocukların ilkokula hazır olmalarını desteklemek için onların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onlara değer vermek, yapabilecekleri, yaşlarına uygun sorumluluklar vermek, bağımsız davranışlarını desteklemek, bireysel farklılıklarına saygı duymak ve onlara rehber olmak gerektiği belirtilmiştir.

3.3.Tema 3. İlkokula Hazır Oluşu Engelleyen Faktörler

Annelere göre, çocukların ilkokula hazır oluşlarının engelleyen faktörlerin neler olduğunu belirlemeye ilişkin verilen cevaplar incelendiğinde, elde edilen bulguların eğitim, aile desteği ve bireysel destek olmak üzere 3 tema kapsamında dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Çocuktan kaynaklanan faktörler kategorisine ilişkin verilen cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan kodlar ve dağılımları Grafik 7' de sunulmuştur:

Grafik 7. Çocuktan Kaynaklanan Faktörler



Çocuktan kaynaklanan faktörler kategorisine ilişkin grafik incelendiğinde, verilen cevapların psikolojik, fiziksel, bilişsel-dil, sosyal duygusal ve özbakım becerilerinden kaynaklanan faktörler olmak üzere 5 alt kategori altında dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Annelerin vermiş olduğu cevaplardan bazıları şu şekildedir:

A 3. Çocuğun hazır bulunuşluk düzeyinde olmaması, kendi özel işlerini kendi yapamıyor olması

A 4. Asosyallik ve ekran bağımlılığı

A 8. Yaşlarına göre geride olması, iletişim becerileri ve ince motor becerilerinin zayıf olması

A 10. Hastalık, kendini ifade edememe, yaşının uygun olmaması

A 12. Fiziksel faktörler(sağlık sorunu kilo boy) Dikkat dağınıklığı, Korku

A 14. Kendi öz güvenini ve becerilerini keşfedememiş ve kendi başına bir şeyleri yapabileceği desteklenmeyen çocuklar ilkokulda da her şeyin ailesi tarafından karşılanabileceğini düşünmesi en temel engeldir bence

A 16. Fiziksel ve psikolojik nedenler(konuşma becerisi ve ifade zorluğu)

A 22. Fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal faktörlerin devamında çocukta oluşan korku ,endişe, kaygı..

A 28. Kabiliyeti, hiç eğitim almaması, öz güven problemi

A 36. Akran zorbalığı

A 39. Boy Kilo yaşitlarına göre beceri farklılıkları

A 43. Konuşma da sıkıntı. Fiziksel küçük görünmek

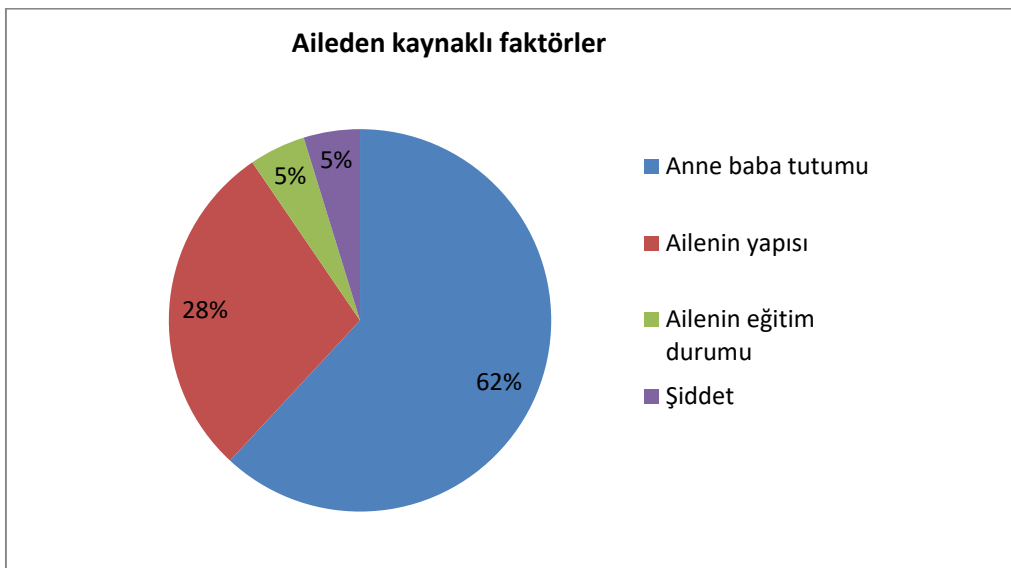
A 46. Eğer çocuk zihinsel ve bedensel engeli varsa ya da çocukta anlama zorluğu varsa bazı sorumluluklar alamıyorsa bunlar engeldir

A 58. Akran zorbalığı ve çocuğun okul fobisi

Bireysel faktörlere ilişkin grafik ve katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, psikolojik faktörler alt kategorisi kapsamında çocuğun asosyal oluşu, ekran bağımlılığı, kendini ifade edememe, dikkat dağınıklığı, korku, endişe, kaygı, psikolojik olarak hazır olmaması, ayrılık kaygısı, okul fobisi etkenlerinin çocuğun ilkokula hazır olmasını engelleyen faktörler olduğu belirtilmiştir. Çocukların ilkokula hazır olmasını engelleyen fiziksel faktörler olarak kas gelişiminin yetersiz olması, fiziksel gelişiminin yaşitlarından geride olması, psikomotor becerilerin gelişmemiş olması, hastalık durumu belirtilmiştir. Çocukların ilkokula hazır olmalarını etkileyen bilişsel dil faktörleri olarak iletişim eksikliği, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, hazır bulunuşluk durumu, zihinsel problemler, kavramları bilmeme olarak belirtilmiştir. Sosyal duygusal faktörler ise öz güven eksikliği, iletişim becerilerinin yetersizliği, duygularını yönetememe, aileye aşırı bağlılık, saldırganlık ve özellikle akran zorbalığı olduğu belirlenmiştir. Öz bakım becerileri faktörleri alt kategorisinde ise çocukların kendi fiziksel ihtiyaçlarını karşılayamamaları beslenme problemleri olarak belirtildiği belirlenmiştir

Çocukların ilkokula hazır olmalarını engelleyen aileden kaynaklı faktörler kategorisine ilişkin cevaplar doğrultusunda oluşan kodlar ve dağılımları Grafik 8' de sunulmuştur.

Grafik 8. Aileden Kaynaklı Faktörler



Çocukların ilkokula hazır olmalarını engelleyen aileden kaynaklı faktörlere ilişkin grafik incelendiğinde, annelerin cevaplarının anne- baba tutumu, ailenin yapısı, ailenin eğitim durumu, şiddet olmak üzere 4 kod altında toplandığı belirlenmiştir. Annelerin vermiş olduğu cevaplardan bazıları şu şekildedir:

A 1. Anne baba tutumu öğretmen tutumu çocuklardan kaynaklanan faktörler hepsi var ama en önemlisi annenin ve babanın tutumu... bakış açısı...

A 7. Ebeveynlerin ilkokula hazırlık sürecinde yeterince bilinçli olmaması veya bilinçli davranmaması

A 9. Şiddet

A 11. Aile yaşam tarzı olabilir. Sakin yetiştirilen bi çocuğun hırçın çocuklar, Öz güveni olan çocukları görünce ürken çocukların da olabileceğini düşünüyorum bu yüzden sınıf ortamı da etkileyebilir. Bu engellerde aşılarak alılabilecek engeller

A 14. Kendi öz güvenini ve becerilerini keşfedememiş ve kendi başına bir şeyleri başarabileceği desteklenmeyen çocuklar ilkokulda da her şeyin ailesi tarafından karşılanabileceğini düşünmesi en temel engeldir bence

A 21. Gereğinden fazla baskı çocuktan aşırı beklenti korkmasına gitmek istememesine neden olabilir

A 23. Çevresel faktörler, aile içi gelişen tutum, çocuğun zihinsel olarak belli seviyenin altında olması olabilir. Fiziksel gelişimin de önemli olduğu fikrindeyim.

A 25. Aile yapısı çocuğun fiziksel ve psikolojik olarak hazır olmaması

A 32. İlgisiz aile tutumu

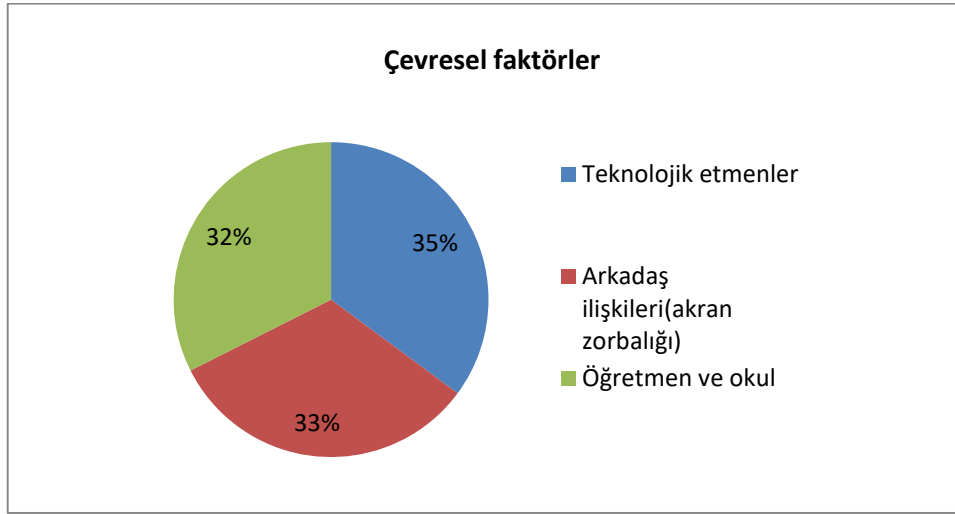
A 40. Aile içinde ve okul öncesi eğitimde yaşadığı kötü deneyim ve korkular, anne babanın çocuk üzerindeki tedirginlik ve endişelerini çocuğa yansıtması

A 50. Ailede çocuğun her dediğinin yapılması, kilo boy gelişim geriliği, davranış bozukluğu

A 55. Kendilerine olan güvenini ortaya çıkarmayarak her şeyi annenin yapması.

Çocukların ilkokula hazır olmalarını engelleyen aileden kaynaklı faktörler kategorisine ilişkin grafik ve annelerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, anne ve babanın takındığı olumsuz ve destekleyici olmayan tutumların, ailenin eğitim sürecine bakış açısı ve ailenin sosyokültürel yapısı, ailenin eğitim durumu ve aile içi şiddetin çocukların okula hazır olmalarını engelleyen faktörlerden olduğu belirtilmiştir.

Çocukların ilkokula hazır olmalarını engelleyen çevresel faktörler kategorisine ilişkin cevaplar doğrultusunda oluşan kodlar ve dağılımları Grafik 9' da sunulmuştur.

Grafik 9. Çevresel Faktörler

Çocukların ilkokula hazır olmasını engelleyen çevresel faktörler kategorisine ilişkin grafik incelendiğinde, annelerin cevaplarının teknolojik etmenler, arkadaş ilişkileri (akran zorbalığı), öğretmen ve okul etkisi olmak üzere 3 kod altında toplandığı belirlenmiştir. Annelerin vermiş olduğu cevaplardan bazıları şu şekildedir:

A 2. Asosyallik ve ekran bağımlılığı

A 6. çevresel faktörler arkadaş faktörü eğitim faktörü

A 13. Öğretmeniyle iletişiminin kötü olması Korku

A 24. Telefon tablet televizyon

A 33. Telefon tablet TV ve anne babaların işleri

A 36. Akran zorbalığı

A 38. Hazırlık evresinde, yaşından ötürü yeteri kadar destek ve ilgi görmediğini düşünmesi, akran zorbalığı

A 42. okul öncesi eğitim yapan kuruluşların yetersizliği

A 58. Akran zorbalığı ve çocuğun okul fobisi

A 59. Onları öğretmenle veya okulla korkutmak, öz güvensizlik, çok zor dersler vs. cümleler .

Çocukların ilkokula hazır olmasını engelleyen çevresel faktörler kategorisine ait grafik ve verilen cevaplar incelendiğinde, çocukların kontrolsüz teknolojik araç kullanımı kaynaklı ekran bağımlılığı, sosyal uyum sürecini ve sosyalleşmeyi engelleyen akran zorbalığı ve okulların şartlarının elverişsiz olması ve çocuk öğretmen arasında oluşan iletişim problemlerinden kaynaklanan olumsuz tutum ve deneyimin okula hazır oluşu engellediği belirtilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, özellikle teknolojik araçların kullanımı ve akran zorbalığının çocukların üzerindeki olumsuz etkilerinden ve hazır oluşu etkileyen temel faktörlerden olduğunu belirtmişlerdir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, çocukları okul öncesi eğitime devam eden annelerin ilkokula hazır oluş ile ilgili düşünceleri ve bu kapsamda okul öncesi eğitimden beklentilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler ve elde edilen bulguların analizi sonucunda, annelerin ilkokula hazır oluşun kapsamı, etkileyen ve destekleyen unsurlar belirlenmiştir. Buna göre anneler, çocukların ilkokula hazır olmaları için her boyutta gelişimlerini tamamlamış ve bazı özel göstergeleri kazanmış

olmaları gerektiği belirtmişlerdir. Okula hazır bulunuşluk, çocukların bir sonraki eğitim kademesine geçişinin başarılı olması için çocukların sahip olması gereken akademik, bilişsel, dil, sosyal-duygusal becerileri kapsamaktadır (Brown ve Lan, 2015). Özaslan ve Baba Öztürk (2022), yaptıkları çalışmada, ebeveynlerin okula hazır bulunuşluğa ilişkin tanımlamaları incelendiğinde, çocukların gelişim alanlarına vurgu yapıldığı özellikle sosyal duygusal alanın önemine ilişkin bulgular elde ettikleri görülmektedir. Buldu ve Er (2016), tarafından yapılan çalışmada, öğretmen ve ailelerin okula hazır bulunuşluk kapsamında çocukların sahip olması gereken birçok beceri ve özelliği kazanmış olmaları gerektiği belirtilmiştir. Mevcut çalışmada, katılımcılar okula hazır bulunuşluğu, çocuğun sosyal ve bireysel olarak uyum yeteneklerinin gelişmiş olması (kişisel gelişim-başkasına muhtaç olmama), çocuğun istek, ihtiyaç ve düşüncelerini ifade edebilmesi, öğrenmeye karşı istekli olması ve yeni şeyleri merak etmesi olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Mevcut çalışmanın bu bulgusu ile literatürde yer alan diğer çalışmaların bulgularının paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Bu bilgiler ışığında, ilkokula hazır bulunuşluk için çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi gerektiği ve özellikle erken çocukluk eğitiminde bilinçli ve farkında bir eğitim süreci planlanması gerektiği sonucuna ulaşılabılır.

Anneler göre, çocukların ilkokula hazır oluşta başta öz güven olmak üzere, sorumluluk, öz yeterlilik, arkadaşlık ilişkilerini yönetebilme, bağımsız davranabilme, duygularını yönetebilme sevgi, saygı sabır, paylaşma gibi değerleri kazanmış olma, sosyal becerilerinin gelişmiş olması gibi sosyal duygusal alan yeterliliklerine sahip olması gerektiği belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, araştırmanın bu sonucu ile örtüşen birçok araştırma sonucu olduğu görülmüştür. Koçyiğit (2009), tarafından yapılan çalışmada, öğretmen ve anne babaların ilkokula hazır bulunuşluk için özellikle sosyal becerilerinin önemini ifade ettikleri belirtilmiştir. Dockett ve Perry (2002)' de yaptıkları çalışmada, ebeveynler ve öğretmenlerin okula hazır bulunuşlukta sosyal uyum, iletişim ve sosyal beceriler gibi uyum becerilerini vurguladığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Ahmetoğlu, Ercan ve Aral (2011), yaptıkları araştırma sonucunda, sosyal gelişimle ilgili göstergelerin çocukların ilköğretime başlamasında etkili olan unsurların başında geldiğini ifade etmişlerdir. Bu bilgiler ışığında, erken çocukluk döneminde çocukların özellikle sosyal becerilerini ve öz denetimlerini daha yakından takip edilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Anneler çocukların bilişsel olarak, hazır bulunuşluk, algılamada kolaylık ve pratiklik, kavram kazanımı ve akademik bilgiye sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Ülkü (2007) yaptığı çalışmada, anne babaların ilkokula hazır oluşunda akademik becerilere sahip olmalarının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bernier ve arkadaşları (2020), okula hazır olmanın, erken çocukluk dönemi süresince sosyal ve bilişsel faktörler arasındaki döngüsel ve ilişkisel etkilerin sonucu olduğunu belirlemişlerdir. Çocukların ilkokula başlamadan önce okuryazarlık ile ilgili ön bilgiler ve deneyimlere sahip olmaması, ilkokula hazır bulunuşluğu engelleyen bir faktör olmaktadır (Özcan ve Özcan, 2016). Zihinsel gelişim ile ilişkili olarak akademik başarı için gerekli şekil, sayı gibi kavramlara ilişkin ön bilgilerin kazanımı, formal eğitim sürecinde akademik başarının ve okula hazır olmanın güçlü bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Duncan, vd., 2007). Mevcut çalışmada, çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarında dil gelişiminde de yeterli seviyeye ulaşmış olmaları gerektiği, bu kapsamda kendilerini akıcı ve rahat bir şekilde ifade etme becerilerinin gelişmiş olması gerektiği belirlenmiştir. Annelerin çocukların akademik kavramları ve kendilerini net bir şekilde ifade etme yeteneklerinin gelişmiş olmasının hazır bulunuşlukta önemli buldukları sonucu, bu gelişim alanlarının akademik başarı için belirleyici bir faktör olduğu inancından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çocukların kalem tutma, dik durabilme, masada oturma, vb. davranışları gerçekleştirmeleri için yeterli fiziksel gelişime ve küçük- büyük kas gelişimlerinin bu yönde olgunlaşmış olması gerektiği belirlenmiştir. Ülkü (2007) yaptığı çalışmada, anne babaların çocukların okula başlamaları ve hazır

olmaları için yaşlarının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Minifoğlu ve Gürşimşek (2023), Gündüz ve Çalışkan (2013), birinci sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısına göre okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının temel amaçlarını inceledikleri çalışmada, her iki öğretmen grubunun çocukların kas gelişimlerine paralel olarak, kalem tutma becerisini geliştirmek açısından çizgi çalışmalarını doğru bir şekilde uygulanması, harflerin şekli ve ses farkındalığının oluşturulmasının önemi konusunda ortak görüşe sahip oldukları belirtilmiştir. Çocukların ince motor gelişimi okuma yazma gelişimleri ile ilişkili olduğu ve ilkokula geçiş ve hazır bulunuşluğu kolaylaştıran bir faktör olduğu belirtilmiştir (Cadoret ve diğerleri, 2018; Oberer ve diğerleri, 2017). Bu doğrultuda, okul öncesi dönemde erken okur yazarlık eğitimi kapsamında daha farkında, birçok etkinlik türünü kapsayacak ve çocukların birden çok duyusunun aktif olacağı deneyimlerle desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Anneler, çocukların kendi bedensel ihtiyaç ve temizliğini yapabilmesi, beslenmesini kendi kendine yapabiliyor olması, kıyafetleri kendi başına değiştirmesi, sağlığını koruyabilmesi ve malzemelerini düzenli kullanabilmesi gibi öz bakım yeterliliklerine de sahip olmaları gerektiğini bildirmişlerdir. Özasan ve Baba Öztürk (2022) yaptıkları çalışmada, ebeveynlerin ilkokula başlayacak çocuğun sahip olması gereken özellikleri beş farklı kategoride yer alan çok sayıda beceri ve yeterlik göstergelerini belirtmekle birlikte sosyal duygusal gelişim ile öz bakım becerilerinin önemi vurgulanmıştır. Yeşil Dağlı (2012) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre, velilerin tamamına yakınının okula başlayabilmeleri için çocukların öz bakım becerilerini edinmelerini, istek ve ihtiyaçlarını ifade edebilmelerini önemli buldukları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, erken yıllarda çocukların günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesi ve bağımsız davranışlarının desteklenmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Anneler, çocukların ilkokula hazır olmalarını desteklemek için çocukların okul öncesi eğitim alması gerektiği, ailenin ebeveyn olarak sunacağı ve çocuğa doğrudan sağlanacak destekler ile katkıda bulunabileceği belirlenmiştir. Dinç'e (2013) göre, okula hazır bulunuşluk aile okul ve çevrenin çocuğa sunacakları destekler ile çocuğun tüm gelişim alanlarının, öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarının, genel bilgi seviyesinin hedeflenen düzeye ulaşması olarak tanımlanmıştır. Annelerin tamamına yakını, çocukların ilkokula hazır olmaları için okul öncesi eğitime yönlendirilmeleri gerektiğini bildirmişlerdir. Kokkalia ve Drigas, 2019 yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim alan çocukların öğrenmeye karşı içsel motivasyonlarının yüksek olduğu, planlama, dikkatini sürdürme, odaklanma, sorumluluk bilinci, yaratıcılık, problem çözme ve duygularını yönetme gibi becerileri kazanmalarına önemli katkı sağladığı belirtilmiştir. Demir ve Kale (2023)' nin yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin okul öncesi eğitim almayanlara göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulgulanmıştır. Alan yazında yer alan (Dereli ve Koçak, 2005; Ekinci-Vural, 2006; Yoleri ve Tanış, 2014; Canbulat, 2017; Türkyılmaz ve Pekdoğan, 2019) çalışmaları da okul öncesi eğitimin hazır bulunuşluğu önemli ölçüde desteklediği belirtilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu belirtilen çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitimin niteliğinin ve çocukların bu eğitime ulaşmalarının yaşam boyu tüm akademik basamaklarda hazır bulunuşluğu etkileyen en önemli basamak olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Anneler çocukları ile doğru iletişim yöntemleri kullanmalı, çocuklara doğru ana baba tutumu ile yaklaşılması gerektiği, çocuğa sorumluluk vererek gelişimlerini gözlemlemeli, ev içi ve okulu tanıtıcı etkinlikler düzenlenmeli ve etkinliklere katılmalı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan çalışmalar, ailelerin çocuklara akademik yönden destek sağladığı kadar sosyal duygusal açıdan da destek olmaları gerektiğini göstermektedir (Dinçer, 2005; Hung Lau, 2014, McGettigan ve Gray, 2012). Polat (2010) yaptığı çalışmada, ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocukları ile yapmış oldukları çeşitli sosyal etkinliklerin (kitap okuma, oyun oynama vb.), aile içi paylaşımların, aile içi olumlu iletişimin, sosyal

duygusal olarak çocukların okula hazır bulunuşluklarını desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Sop (2016) ve Sutter vd. (2017) çalışmalarında, anne baba tutumlarının, okula hazır bulunuşluğun çok önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arabacıoğlu (2019) çalışmasında, demokratik ana- baba tutumunu benimseyen aileler ile çocuklarının okula uyum düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın bu bulgusu diğer çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Bu bilgiler ışığında, erken dönemde anne baba eğitimlerinin de hazır bulunuşluk için kritik bir öneme sahip olduğu, okul öncesi eğitim öğretmen ve yöneticilerinin aile eğitim ve iş birliğini sürecin bir parçası olarak planlamaları gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Anneler, çocukların ilkokula hazır olmaları için çocuğa değer verilmesi ve verilen değer hissettirilmesi, çocuğun bağımsız davranışlarının desteklenmesi ve takip edilmesi, çocuğa ihtiyacı olan desteği sunulması fakat kendi yapabilmesi için de cesaretlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Arıcı ve Bartan (2020) yaptıkları çalışmada da çocuğu okul öncesine devam eden annelerin çocuklarına değer edindirmede yeterli çaba gösterdikleri, dürüstlük, sevgi, saygı ve paylaşma değerlerinin annelerin öncelikle edindirmek istediği değerler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Annelere göre, çocukların ilkokula hazır oluşunu engelleyen etmenler üç başlık altında toplanmıştır. Bu doğrultuda çocuğun kendinden kaynaklanan faktörler; çocuğun hırçın olması, saldırgan olması, hiperaktif olması, kaygı düzeyinin ve stresinin yüksek olması gibi psikolojik faktörler çocuğun okula hazır oluşunu engelleyen psikolojik faktörler olarak belirlenmiştir. Çocuğun bedensel gelişiminin yetersiz ya da referans aralığının altında olması, büyük küçük kas gelişiminin yetersiz olması, gibi fiziksel faktörler ilkokula hazır oluşu engelleyen fiziksel faktörler olarak belirlenmiştir. Çocuğun kelime dağarcığının yetersiz olması, artikülasyon bozuklukları, kavramları öğrenme ve kullanmada yetersizlik, algılamada güçlük gibi durumlar bilişsel-dil gelişimi bakımında sayılabilecek engeller olarak belirlenmiştir. Çocuğun duygularını kontrol edememesi ve yönetememesi, bağlanma problemleri, paylaşma ve iletişim kurma gibi sosyal becerilerin gelişmemesi de hazır bulunuşluğu engelleyen sosyal duygusal faktörler olarak belirlenmiştir. Bunların yanı sıra çocukların sağlık beslenme ve bireysel beden ve temizlik ihtiyacının karşılayabilme becerisinin gelişmemiş olması, hazır oluşu engelleyen özbakım becerileri olarak belirlenmiştir. Mevcut çalışmanın bu bulgusu, literatürde yer alan hazıroluşu engelleyen etmenler ile paralellik göstermektedir. Ayrıca bu bulgu, annelerin hazır bulunuşluğu engelleyen faktörlere ilişkin farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

Çocukların ilkokula hazır oluşunu engelleyen aileden kaynaklı faktörler; ailenin okula karşı olumsuz tutumu, ailenin eğitim durumu ve ailede benimsenen ana- baba tutumları, şiddet olarak belirlenmiştir. Annelere göre çocukların ilkokula hazır oluşunu engelleyen çevresel faktörler çocukların ekran bağımlılığı, akran zorbalığı, aile okul öğretmen etkileşiminden kaynaklanan olumsuzluklar olarak belirlenmiştir. Sosu ve Pimenta (2023) yaptıkları çalışmada, ailelerin sosyo ekonomik düzeyleri, öğretmen okul ve ebeveyn ilişkileri çocukların hazır bulunuşluk becerileri üzerinde etkili faktörler olarak belirtilmiştir. Goble ve arkadaşlarının (2016) yaptığı çalışmada ise çocukların okulda öğretmenleri ile etkileşimleri onların kavram edinme, analitik düşünme becerileri ve sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Nur (2000) yapmış olduğu çalışmada, güvenli ebeveyn-çocuk ilişkisi öğretmen-çocuk ilişkisi ve arkadaşlık ilişkilerinin niteliği çocukların okula hazır bulunuşluğu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özaslan ve Baba Öztürk (2022), ebeveynlerin çocukların okula uyum sürecini sağlıklı atlatılabilmesi için öğretmenlere, ailelere ve okul yönetimine farklı öneriler sundukları, bununla birlikte aile, öğretmen ve okul yönetiminin iş birliği içinde olması gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. Yoleri ve Tanış (2014) da okula uyum sürecinde öğretmenlerin rolünün ve etkisinin önemli olduğunu, çocukların okula uyumunun kolaylaştırılması için öğretmenlerin çocuklara yönelik özel faaliyetler yapmalarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ailelerle sağlıklı bir iletişim içinde

olup olmamaları, okula uyum hakkında bilgilendirmeleri gerektiğini de vurgulamışlardır. Mevcut araştırmanın sonucu ve aynı sonuca paralel olan diğer araştırma bulguları ışığında okul aile ve öğretmen iş birliğinin çocuğun hazır bulunuşluğunu doğrudan etkileyen bir etkileşim odağı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca annelerin çocuğun hazır bulunuşluğunu etkileyen etmenler olarak akran zorbalığı, bilinçsiz ve kontrolsüz ekran maruziyeti gelişen süreçte ebeveynlerin de farkındalıklarının arttığı önemli bir sonuç olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak anneler, çocukların ilkokula başlamaları için belirli bir hazır bulunuşluk seviyesine ulaşmış olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda annelere göre, çocukların kendilerini ifade edebilmeleri, paylaşma ve sorumluluk gibi değerleri kazanmış olmaları, empati gibi sosyal becerileri edinmiş olmaları, kavramları tanımaları ve kullanmaları gerekmektedir. Çocukların tüm gelişim alanlarında yeteri düzeyde olgunlaşmış olmalarının önemli olduğu belirlenmiştir. Çocukların ilkokula hazır oluşunu desteklemek için okul öncesi eğitim almaları gerektiği, aile ve okulun işbirliğinin önemli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca anne baba tutumlarının çocukların ilkokula hazır oluşu etkileyen faktörlerden olduğu, çocukla kurulacak doğru iletişimin ve doğru desteğin hazır oluş sürecini destekleyeceği belirlenmiştir. Çocuğun davranış ve duygusal problemleri, bağlanma problemleri, fiziksel yetersizlikleri ilkokula hazır oluşunu engelleyen faktörler olarak belirlenmiştir. Özellikle son zamanlarda artan teknoloji kullanımı, akran zorbalığı gibi çevresel faktörlerin de ilkokula hazır oluşu engelleyen unsurlar olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

- Bu araştırma sonuçları doğrultusunda sunulabilecek öneriler şu şekildedir:
- Hazır bulunuşluk kavramı okul öncesi eğitim sürecinin tamamında aile ile iş birliği içinde planlanarak çeşitli toplantı, seminer, konferans vb. etkinlikler düzenlenebilir.
- Bu araştırma annelerin ilkokula hazır oluşa ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. İlkokula hazır oluş hakkında baba, kardeş, akran, öğretmen vb. diğer paydaşların görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir,
- Annelere yönelik İlkokula hazır bulunuşluk sürecini kapsayan ve çocukların gelişimleri ve desteklenmesine yönelik bilgilendirme çalışmaları düzenlenebilir,
- Okul öncesi eğitim alan çocukların eğitim süreçleri içinde hazır bulunuşluklarını değerlendiren ölçümler yapılarak ilgili alan uzmanları ile (çocuk gelişimci, ergoterapist, özel eğitim öğretmeni, psikolog vb.) erken müdahale uygulamaları hazırlanabilir,
- Anne ve babaların ilkokula hazır bulunuşluğa ilişkin beklentileri dönem başında belirlenerek eğitim süreçleri planlanabilir.
- Hazır bulunuşluk sürecinde çevrenin etkisi ve önemi hakkında araştırmalar yapılabilir.
- Çocukların bütünsel gelişimlerini ve hazır bulunuşluğunu etkileyen akran zorbalığı, anne baba tutumu, medya okuryazarlığı gibi konularda alan uzmanları tarafından hem öğretmenlere hem de ebeveynlere yönelik eğitimler düzenlenebilir.

Kaynaklar

- Ahmetoğlu, E., Ercan, Z. G. & Aral, N. (2011). Annelerin okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (s.1158-1167) içinde. Uluslararası Antalya Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi.
- Akyol, T. (2022). Okula hazır bulunuşluk üzerine Türkiye’de 1994-2021 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Journal of History School*, 60, 3302-3345
- Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın no. 547549) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Arıcı, D. ve Bartan, M. (2020). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin çocuklarına değer edindirme sürecine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 279-294.
- Arslan, M. (2012). *Araştırma yöntem ve teknikleri. Ders Notları*, Harran Üniversitesi, Birecik Meslek Yüksekokulu.
- Aslan, M. (2014). *60-72 aylık çocukların ilkökula başlama durumlarının incelenmesi* (Yayın no.363090) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60-71.
- Aydöner, S. (2022). *Okul öncesi çocuklarda duyuşal işleme, motor ve bilişsel becerilerin okula hazır bulunuşluk ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayın no. 735406) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bağçeli Kahraman, P. & Başal A. H. (2015). The effects of preschool education program with enriched parental involvement dimension on school readiness of 5-6 year old children. *The Journal of Academic Social Sciences*, 13(3), 1–10
- Bartan, M. (2019). Okul öncesi eğitim programlarında ilkökula hazırlık. D. Yalman ve M. Öztapak, (Ed.). *Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi okula geçişte kritik yıllar* (ss.125- 151). Efe Akademi
- Bayhan, D. (2003). *Çoklu zeka kuramı'na dayanan okuma-yazmaya hazırlık programının, 6 yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerine etkilerinin incelenmesi* (Yayın no.133587) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bernier, A., Beauchamp, M. H., & Cimon-Paquet, C. (2020). From early relationships to preacademic knowledge: A sociocognitive developmental cascade to school readiness. *Child development*, 91(1), e134-e145
- Bilgili, F. (2007). *İlköğretim 1. sınıfa yeni başlayan öğrencilere uygulanan eğitim-öğretime hazırlık çalışmalarının öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayın no. 206435) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Boz, M. (2004). *Altı yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerini veli ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayın no.156811) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>

- Brown, C. P. & Lan, Y. C. (2015). A qualitative metasynthesis comparing US teachers' conceptions of school readiness prior to and after the implementation of NCLB. *Teaching and Teacher Education, 45*, 1-13.
- Buldu, M. & Er, S. (2016). Okula hazır bulunuşluk ve okula başlama yaşı: Türk öğretmen ve ailelerin yeni eğitim politikası üzerine görüş ve deneyimleri. *Eğitim ve Bilim, 41*(187), 97-114.
- Büyüköztürk, Ş. & Kılıç Çakmak, E. & Akgün, Ö. E. & Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cadoret, G., Bigras, N., Duval, S., Lemay, L., Tremblay, T., & Lemire, J. (2018). The mediating role of cognitive ability on the relationship between motor proficiency and early academic achievement in children. *Human Movement Science, 57*, 149–157
- Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(4), 1573-1586.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Child Res Q, 28*(1), 123-33.
- Çakıcı, M. (2015). *60-72 aylık 1. sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi (Öğretmen Görüşlerine Göre)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim, 4*(1), 95-107.
- Demir, S. & Kale, M. (2023). Okul öncesi eğitim durumlarına göre öğrencilerin ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi. *TEBD, 21*(1), 78-96. <https://doi.org/10.37217/tebd.1187736>
- Dereli, E. & Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne-baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi Konya ili örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*, 245-253.
- Dinç, B. (2013). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. F. Alisinanoğlu, (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (ss. 89- 116). Pegem Akademi Yayıncılık
- Dinçer Yavuz, İ. (2019). *Okul öncesi dönemde montessori yöntemi ile veya geleneksel yöntem ile eğitim alan çocukların okul olgunluğu düzeyleri, öz düzenleme becerileri ve annelerinin çocuklarının yeteneklerine ilişkin algıları* (Yayın no. 569327) [Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Dizman Özaslan, H. (2010). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi* (Yayın no. 297523) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Dockett, S. & Perry B. (2003). Children's views and children's voices in starting school. *Aust Early Child, 28*(1): 12-17
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*, 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Ekinci-Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda*

- sosyal becerilerin gelişimine etkisi* (Yayın no.189793) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Gedik, S. (2015). *Öğretmen algılarına göre 60-66 aylık çocuklarda okula uyumun incelenmesi (fatih ilçesi örneği)* (Yayın no. 410481) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Goble, P., Hanish, L. D., Martin, C. L., Eggum-Wilkens, N. D., Foster, S. A. & Fabes, R. A. (2016). Preschool contexts and teacher interactions: Relations with school readiness. *Early Education and Development*, 27 (5), 623–641
- Gündüz, Ç. & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *International Periodical ForTheLanguages, LiteratureandHistory of Turkishor Turkic*.8(8), 379-398.
- Gürsel Çetiner, A. (2015). *Okul öncesi öğrencilerini eğitime hazırlamada velilerin bilinç düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayın no. 393217) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of public Economics*, 94(1-2), 114-128.
- Hung Lau, Y. E. (2014). Chinese parents' perceptions and practices of parental involvement during school transition. *Early Child Development and Care*, 184(3), 403-415
- İbileme, S. (2019). *Yetersizliği olan öğrencilerin ilkokula başlama sürecinde okula uyumuna yönelik ailelerinin ve öğretmenlerinin görüşleri* (Yayın no. 592225) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Kalkan, F. (2020). *İlkokul öğrencilerinin okula uyumlarının incelenmesi: ölçek geliştirme çalışması* (Yayın no. 642858) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Katz, L. G. (1991). *Readiness: children and schools*. *Eric digest* [Internet]. 1991. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED330495>
- Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* (Yayın no. 257586) [Yüksek lisan tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Kıvılcım, T. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan müzik eğitimi programının matematik becerileri açısından ilkokula hazır bulunuşluğa etkisi* (Yayın no. 414413) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları* (Yayın no. 234780) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Kokkalia, G. & Drigas, A. (2019). School readiness from kindergarten to primary school. *NCSR Demokritos*, 14 (11), 7-9
- Kutluca Canbulat, N. A. (2010). *Okula destek eğitiminin etkililiği* (Yayın no. 263457) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>

- Lewit EM, Baker LS. (1995). School readiness. *Future Child*, 5(2), 128-39.
- Lokumcu Tozar, B. (2011). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarındaki farklılıklar ve çözüm önerileri* (Yayın no. 304129) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- McAllister, CL., Wilson, PC., Green, BL. & Baldwin, JL. (2005). Come and take a walk: Listening to Early Head Start parents on school-readiness as a matter of child, family, and community health. *Am J Public Health*. 95(4), 617-625.
- McGettigan, L. I. & Gray, C. (2012). Perspectives on school readiness in rural Ireland: The experiences of parents and children. *International Journal of Early Years Education*, 20(1), 15-29.
- Mercan Uzun, E. (2015). *Okul öncesi dönemde uygulanan "okula hazırız" eğitim programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi* (Yayın no. 419301) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- Miles, M.B. & Huberman, M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.baskı). Sage
- Minifoğlu, Ş. & Gürşimşek, A. I. (2023). Ana sınıf ve ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi dönemde yürütülen okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşleri. *Temel Eğitim*, (17), 6-23.
- Nur, İ. (2020). *Okul öncesi çocuklarının ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile ilişkilerinde sahip oldukları zihinsel temsillerinin okula uyumla ilişkisi* (Yayın no. 625345) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Oberer, N., Gashaj, V., & Roebbers, C. M. (2017). Motor skills in kindergarten: Internal structure, cognitive correlates and relationships to background variables. *Human Movement Science*, 52, 170–180.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (5. Baskı). Epsilon.
- Özaslan, H. (2020). Okula hazır bulunuşluk ve ilkokula hazırlık. G. Uludağ ve T. Durmuş, (Ed.), *Erken okuryazarlık eğitimi içinde* (s.1-24). Nobel.
- Özaslan, Ö. Ü. H. & Baba Öztürk, M. (2022). Çocukları ilkokula başlayan ebeveynlerin okula hazır bulunuşluk ve okula uyum süreci hakkındaki görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 213-237.
- Özcan, A. F. & Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103. <https://doi.org/10.17336/igusbd.61470>
- Özsarı, E. (2017). *Öyküleştireme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş grubundaki çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk seviyelerine etkisinin incelenmesi*. (Yayın no. 471039) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>

- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: cautions from a developmental systems perspective. *School Psych Rev.*, 27(3):407-17.
- Polat, Ö. (2010). The effects of Turkish parents' child rearing behaviour on school readiness. *Gifted Education International*, 26(1), 15-25.
- Sarıtaş, R. (2010). *Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programına uyarlanmış gems (great explorations in math and science) fen ve matematik programının anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların kavram edinimleri ve okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayın no. 279527) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Sop, A. (2016). *Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi* (Yayın no. 446897) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Sosu, E. M. and Pimenta, S. M. (2023). Early childhood education attendance and school readiness in low- and middle-income countries: The moderating role of family socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 410-423.
- Sönmez, A. (2013). *60-72 aylık dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık oyun destek programının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi* (Yayın no. 350018) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Sutter, C., Ontai, L. L., Nishina, A., Conger, K. J., Shilts, M. K. & Townsend, M. S. (2017). Utilizing the desired results developmental profile as a measure of school readiness: Evaluating factor structure and predictors of school readiness. *Early Child Development and Care*, 187(9), 1433-1445. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1174933>
- Şentürk Berber, S. (2015). *Okul öncesi 5 yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirilmesi* (Yayın no. 437094) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Teke, H. (2010). *Ana sınıfı öğretim programının ilköğretim 1. kademe 1. sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayın no. 264390) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Temel, N. (2017). *Gerçek yaşam temelli değerler eğitimi programının ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik ve okula uyum becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayın no. 484031) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Teymurlu, C. (2019). *İlkokul öğrencilerinin okula uyumu ve yaşadıkları sorunlarla ilgili veli ve öğretmen görüşleri üzerine bir olgubilim çalışması* (Yayın no. 594801) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Topçu, E. (2017). *Veli oryantasyon programının okul öncesi öğrencilerinin okula uyumuna etkisi*. (Yayın no. 468249) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Tosun, N. (2020). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumlarının yaratıcı drama ile geliştirilmesi* (Yayın no. 655938) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>

- Türkyılmaz, M. İ. & Pekdoğan, S. (2019). 6-7 yaş çocuklarda okul öncesi eğitimin ilkökul birinci sınıftaki sosyal yeterlik ve hazır bulunuşlukla ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(42), 159-174. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.657288>
- UNICEF. (2012). *School readiness: a conceptual framework*. New York: United Nations Children's Fund.
- Ülkü, B. Ü. (2007). *Ana sınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayın no. 220656) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin ilkökula hazır bulunuşluk ile ilgili görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 16(52), 231-243
- Yıldırım, C. (2019). *Montessori yöntemine dayalı öğretim tasarımının birinci sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluklarına matematik ve okuma yazma becerilerine etkisi*. (Yayın no. 537760) [Doktora tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yılmaz, Ş. (2021). *Covid-19 pandemi sürecinde 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluk ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın no. 699649) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yolcu, S. & Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141
- Yurdakal, İ. H. & Erçakır, M. Ç. (2023). Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkökula uyumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Temel Eğitim*, (18), 30-40.
- Yüce, E. (2018). *Geçici altında bulunan suriyeli öğrencilerin okula uyumları* (Yayın no. 515525) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yüce, S. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde okul olgunluğunu belirleme ve kullanma yeterliklerine ilişkin görüşleri* (Yayın no. 436758) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>

Extended Abstract

Introduction

Children's acquisition of the ability to move independently increases their efforts to explore their environment and to acquire new experiences. This new discovery and experience form the basis of education and learning. This cycle of interaction and change, which children first start in the family environment, forms the basis for their subsequent learning by associating with the stimuli they encounter. They acquire all skills in their natural environment by doing and living independently of any system and with the feedback they receive from their families, and thus increase their level of readiness for their next learning. For this reason, the attitudes and approaches of the people who care for them, especially in the first years, have a critical role. The first social environment where children encounter a systematic learning environment is preschool education institutions. In these environments, children enrich the basic knowledge they have acquired within the framework of a systematic and purposeful programme and have experiences that will increase their readiness for new learning. One of the most important aims of preschool education institutions, which aim to support the holistic development of children, is to prepare children for primary school, which is the next level of education. In the preschool period, which is one of the most critical periods of development, it is

the common goal of preschool institutions and families to recognise, understand and provide the support they need. For this reason, the family is the most important stakeholder of the education process in the preschool period. Determining what the family expects from preschool education is of critical importance.

The first social environment where children encounter a systematic learning environment is pre-school education institutions. In these environments, children enrich the basic knowledge they have acquired within the framework of a systematic and purposeful programme and have experiences that will increase their readiness for new learning. During the preschool period, which is one of the most critical periods of development, it is the common goal of preschool institutions and families to recognise, understand and provide the support they need. For this reason, the family is the most important stakeholder of the education process in the preschool period. For this reason, the attitudes and approaches of caregivers have a critical role, especially in the early years. It is critical to determine what the family expects from preschool education. Thus, the increasing importance of studies to support primary school readiness in recent years has diversified the research on this subject (Akyol, 2022). Given that to the researchers' knowledge there is no study specifically on determining the views of mothers on readiness, the aim of the current study is to reveal the perspectives of mothers on pre-school especially in early childhood and their awareness of primary school readiness. The aim of this study is to determine the thoughts of mothers whose children attend preschool education about primary school readiness.

Method

The current study was conducted using qualitative research design. The study group of the research consists of 75 mothers whose children attend preschool education institutions. A semi-structured interview form prepared by the researchers and shaped in line with the opinions of field experts was used as a data collection tool. The data obtained were analysed by content analysis.

Results

This study aimed to determine the thoughts of mothers whose children attend preschool education about primary school readiness and what their expectations from preschool education are in this context. As a result of the interviews and the analysis of the findings, the scope of the mothers' primary school readiness and the factors affecting and supporting it were determined. The data were analysed in the form of themes and categories and grouped under the headings found in the literature. Accordingly, mothers stated that in order for children to be ready for primary school, they should have completed their development in every dimension and gained some specific indicators. School readiness includes academic, cognitive, language, social-emotional skills that children should have in order for the transition to the next level of education to be successful (Brown & Lan, 2015). Özaslan and Baba Öztürk (2022), in their study, analysed the answers given by the parents regarding the definition of school readiness, it is seen that although they emphasised different developmental areas while defining school readiness, the majority of them referred to the social-emotional field.

According to the mothers, it was determined that children should have social emotional competencies such as self-confidence, responsibility, self-efficacy, managing friendship relationships, behaving independently, managing their emotions, having acquired values such as love, respect, patience, sharing, and having developed social skills in primary school readiness. When the literature was analysed, it was seen that there were many research results overlapping with this result of the

research. In the research conducted by Koçyiğit (2009), it was determined that teachers and parents found social skills more important than other skills in primary school readiness

Mothers stated that children should have cognitive readiness, ease and practicality in perception, concept acquisition and academic knowledge. Similarly, Ülkü (2007) concluded that it is important for parents to have academic skills in primary school readiness. Bernier et al. (2020) determined that school readiness is the result of cyclical and relational effects between social and cognitive factors during early childhood. Findings showed that they should have reached an adequate level in language development, and in this context, their ability to express themselves fluently and comfortably should be developed.

For children to perform behaviours such as holding a pencil, standing upright, sitting at the table, etc., it was found that they should have sufficient physical development and their small and large muscle development should be mature in this direction. Ülkü (2007) concluded that the age of parents is important for children to start school and be ready for school.

Mothers reported that children should have self-care competencies such as being able to do their own physical needs and cleaning, being able to feed themselves, changing clothes on their own, protecting their health and using materials regularly. Özaslan and Baba Öztürk (2022) found that parents were asked which characteristics children who would start primary school should have. To support children's readiness for primary school, it was revealed that children should have received pre-school education and activities to be carried out in pre-school education institutions play an important role in the process of preparation for primary school. In addition, it was determined that the family should be aware of the child at the point of preparation for primary school and should be capable of responding to his/her needs. Providing individual support to the child, supporting the child academically and socially, and giving responsibility were all given as factors that could positively support the preparation of children for primary school. Factors such as the attitude of the family, physical-psychological -social -communication and cognitive inadequacies arising from the child, unfavourable school environment, peer bullying, tablets and phones were determined to be factors that negatively affect this process.

Conclusion Suggestion and Recommendations

As a result, mothers stated that children should have reached a certain level of readiness to start primary school. According to the mothers, children should be able to express themselves, acquire values such as sharing and responsibility, acquire social skills such as empathy, recognise and use concepts. It was determined that it was important for children to be sufficiently mature in all developmental areas, and that children should receive pre-school education in order to support their readiness for elementary school. Moreover, family and school co-operation were perceived as important. In addition, parental attitudes were given as a factor affecting children's readiness for primary school and that the right communication and support to be established with the child would support their readiness. Behavioural and emotional problems, attachment problems, physical inadequacies of the child were revealed as factors that prevented the child's readiness for primary school. It was determined that environmental factors such as the use of technology and peer bullying, which have recently increased awareness, are also factors that prevent readiness for elementary school. Most of the findings regarding the skills that mothers should have for children to be ready for primary school and the factors that support and hinder readiness are in parallel with the information in the literature. Suggestions that can be presented in line with the results of this research are as follows:

- The concept of readiness can be planned in cooperation with the family throughout the preschool education process and various meetings, seminars, conferences, etc. activities can be organised.
- This study aimed to determine the views of mothers about readiness for primary school. The views of other stakeholders such as fathers, siblings, peers, teachers, etc. on primary school readiness can be analysed comparatively,
- Information workshops can be organised for mothers on the process of primary school readiness and on the development and support of children,
- Measurements can be made to assess the readiness of children receiving pre-school education during the education process and early intervention applications can be prepared with relevant field experts (child development, occupational therapist, special education teacher, psychologist, etc.),
- Expectations of parents regarding readiness for primary school can be determined at the beginning of the term and educational processes can be planned.
- Research can be conducted on the effect and importance of the environment in the readiness process.
- Training programs can be organised for both teachers and parents by experts in the field on issues such as peer bullying, parental attitudes, media literacy, which affect children's holistic development and readiness.

Yayın Etiği Beyanı

Araştırma etiği doğrultusunda katılımcılardan gerekli izinler ve onaylar alınmıştır. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Etik Kurul'dan 05/10/2023 tarih ve 2023-28/05 nolu karar doğrultusunda araştırmanın yapılmasına dair etik kurul izni alınmıştır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasından, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci Yazar Saadet BARTAN %50, İkinci Yazar Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Ayrıca yazarlar, diğer kişi, kurum ya da kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması içinde olmadıklarını beyan ederler.